16 — 7221 — 05

GUIDE D'ÉVALUATION EN CLASSE

Français langue maternelle

Secondaire

Québec

FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

SECONDAIRE

Direction générale du développement pédagogique
Direction de l'évaluation pédagogique

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1984

ISBN 2-550-06368-6

Dépôt légal - premier trimestre 1984

TABLE DES MATIÈRES

Page

AVANT-PROPOS

PREMIÈRE PARTIE: INTRODUCTION GÉNÉRALE

1. LA VISÉE DU GUIDE D'ÉVALUATION EN CLASSE 1

1.1 LES BUTS ET LES OBJECTIFS 1

1.2 L'APPORT DU GUIDE 2

1.3 LES LIMITES DU GUIDE 2

1.4 LE SUIVI DU GUIDE 2

2. LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉVALUATION FORMATIVE 3

2.1 UNE ÉVALUATION CENTRÉE SUR L'APPRENTISSAGE 3

2.2 UNE FONCTION DIAGNOSTIQUE 4

2.3 UNE DÉMARCHE ÉVALUATIVE RELIÉE À LA PÉDAGOGIE DE LA RÉUSSITE 4

2.4 UNE MESURE À INTERPRÉTATION CRITÉRIÉE 4

2.5 UNE DÉMARCHE ÉVALUATIVE QUI FAVORISE L'AUTONOMIE DES ÉLÈVES 5

3. LES ÉLÉMENTS DE LA DÉMARCHE ÉVALUATIVE 7

3.1 LA MESURE 8

3.1.1 Considérations générales 8

3.1.2 Les critères ou les seuils de réussite 8

3.1.3 Les instruments de mesure dans le G.E.C. 8

3.2 LE JUGEMENT (évaluation) 11

3.2.1 Considérations générales 11

3.2.2 L'étape jugement (évaluation) dans le G.E.C. 11

Page

3.3 LA DÉCISION CONDUISANT À L'ACTION 12

3.3.1 Considérations générales 12

3.3.2 La décision dans le G.E.C. 12

3.4 TABLEAU-SYNTHÈSE 13

4. LES MOMENTS DE L'ÉVALUATION FORMATIVE 15

4.1 AVANT l'apprentissage 15

4.1.1 La démarche évaluative 16

4.1.2 L'utilisation des résultats 16

4.2 PENDANT le déroulement de l'apprentissage 16

4.2.1 La démarche évaluative 16

4.2.2 L'utilisation des résultats 17

4.3 APRÈS l'apprentissage 17

4.3.1 La démarche évaluative 17

4.3.2 L'utilisation des résultats 18

5. TABLEAU-SYNTHÈSE SUR LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION FORMATIVE 19

6. LA PLANIFICATION, UN PRÉALABLE 21

6.1 LA PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE 21

6.2 LA PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION PÉDAGOGIQUE 22

6.3 TABLEAU-SYNTHÈSE 24

7. LES EXEMPLES D'ÉVALUATION FORMATIVE 25

Page

DEUXIÈME PARTIE: Exemples d'évaluation formative en Français, langue maternelle

1. INTRODUCTION 35

1.1 RAISON D'ÊTRE DE LA DEUXIÈME PARTIE DE CE GUIDE 35

1.2 CONCEPTION DE BASE DU GUIDE 35

2. L'ÉVALUATION FORMATIVE DANS LA CLASSE DE FRANÇAIS 37

2.1 LES INDICES 37

2.2 LE DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER 37

2.3 LES OBJETS D'ÉVALUATION FORMATIVE 38

2.4 LES APPRENTISSAGES VISÉS PAR L'OBJECTIF GÉNÉRAL RELATIF AUX VALEURS SOCIO-CULTURELLES 38

2.5 LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE 38

2.5.1 La pratique du discours 39
2.5.2 L'objectivation de la pratique 39
2.5.3 L'acquisition de connaissances 39

2.6 LA DÉMARCHE ÉVALUATIVE 40

2.6.1 La mesure 40
2.6.2 Le jugement (évaluation) 40
2.6.3 La décision 41

3. LES INSTRUMENTS À UTILISER AU MOMENT DE LA MESURE 43

3.1 INSTRUMENTS À L'USAGE DE L'ÉLÈVE PENDANT LE DÉROULEMENT DE L'APPRENTISSAGE 43

3.1.1 Liste de vérification 43
3.1.2 Grille d'accompagnement 48
3.1.3 Fiche diagnostique 55

3.2 INSTRUMENTS À L'USAGE DE L'ENSEIGNANT ET DE L'ÉLÈVE 59

3.2.1 Fiche-synthèse 59

Page

4. LES INSTRUMENTS PROPOSÉS POUR L'ÉTAPE "DÉCISION" 67

4.1 INSTRUMENT À L'USAGE DE L'ÉLÈVE 67

4.1.1 Rétroaction analytique 67

4.2 INSTRUMENTS À L'USAGE DE L'ENSEIGNANT 81

4.2.1 Grille de réflexion 81
4.2.2 Autres suggestions 85

- Fiche-synthèse du développement de l'habileté 85
- Questionnaire à remplir par l'élève 85

BIBLIOGRAPHIE 87

ANNEXES

1. LIRE ET PRODUIRE UN RÉCIT EN 1re ANNÉE DU SECONDAIRE 91

2. PRODUIRE UN RÉCIT D'AVENTURES EN 2e ANNÉE DU SECONDAIRE 123

3. LIRE UN TEXTE À CARACTÈRE INFORMATIF DANS LE BUT D'ACCOMPLIR CERTAINES ACTIONS EN 2e ANNEE DU SECONDAIRE 141

4. FAIRE UN EXPOSÉ ORAL À CARACTÈRE INFORMATIF EN 1re ANNEE DU SECONDAIRE 151

5. LIRE UNE PIÈCE DE THÉATRE EN 4e ANNÉE DU SECONDAIRE 181

6. ÉCOUTER OU LIRE UN MESSAGE PUBLICITAIRE EN 4e ANNEE DU SECONDAIRE 201

PREMIÈRE PARTIE :

Introduction générale

Pour éviter d'alourdir inutilement le texte, nous nous conformons dans le présent document à la règle de grammaire qui permet d'utiliser le masculin avec une valeur de neutre lorsqu'on parle d'une manière générale. Par exemple, il est bien clair que lorsqu'on parle de l'"enseignant", ce masculin inclut un enseignant de l'un ou l'autre sexe.

AVANT-PROPOS

Dans le but d'apporter un soutien aux enseignants et enseignantes qui travaillent au niveau secondaire, le Service du développement de la Direction de l'évaluation pédagogique met à leur disposition un Guide d'évaluation en classe (G.E.C.) pour les programmes d'études suivants: Anglais, langue maternelle, Ecologie, Economie familiale, Enseignement religieux, Formation morale, Géographie générale, Histoire générale, Initiation à la technologie, Mathématique, Musique.

Au cours de l'année 1983-84, d'autres Guides d'évaluation en classe (G.E.C.) seront préparés pour le niveau secondaire dans le secteur des sciences humaines, des sciences de la nature, des langues secondes, des arts, de l'éducation physique, de l'enseignement religieux et de l'éducation au choix de carrière.

Le guide propose des pistes pour l'**évaluation formative**[1] c'est-à-dire pour l'évaluation pédagogique intégrée à la pratique quotidienne de la classe. Il ne présente pas, à proprement dit, d'exemples d'évaluation sommative. En ce qui concerne cette dernière, certains organismes, en collaboration avec le Ministère, travaillent actuellement à la préparation d'instruments pouvant servir à ce type d'évaluation.

Le G.E.C. a été préparé en étroite collaboration par des enseignants, des conseillers pédagogiques et des spécialistes en éducation travaillant dans les milieux scolaires. Soulignons également la participation des responsables de programmes de la Direction de la formation générale et des responsables de l'évaluation pédagogique de la Direction générale des réseaux et des Directions régionales.

Chaque guide comprend deux parties. La première regroupe les éléments de base communs à toutes les disciplines en évaluation pédagogique et sert d'introduction générale. La deuxième rappelle brièvement les orientations du programme concerné et donne des exemples d'évaluation formative.

---

1. Une analyse plus exhaustive du concept **évaluation formative** est faite dans Eléments de docimologie, (à paraître).

1. LA VISÉE DU GUIDE D'ÉVALUATION EN CLASSE

En voulant démystifier plusieurs questions relatives à l'évaluation pédagogique, le Guide d'évaluation en classe tend d'une façon générale à donner le goût à l'enseignant d'intégrer sa démarche d'évaluation formative à la démarche d'enseignement-apprentissage et à faire prendre conscience de l'importance et de l'utilité de cette démarche pour favoriser les apprentissages.

1.1 LES BUTS ET LES OBJECTIFS

Le G.E.C. a pour but d'aider l'enseignant à systématiser et à planifier la démarche évaluative afin qu'il puisse s'en servir comme outil pour assurer la qualité des apprentissages et le progrès des élèves.

Le guide poursuit également un autre but, celui de l'auto-formation, en ce sens qu'il vise à aider l'enseignant à construire lui-même ses propres instruments pour l'évaluation des apprentissages.

Quant aux buts spécifiques du G.E.C., ils se décrivent comme suit:

a) Familiariser les enseignants avec les concepts rattachés à l'évaluation pédagogique:

- en précisant les aspects essentiels de l'évaluation formative;
- en distinguant les éléments de la démarche évaluative;
- en identifiant le lien entre l'enseignement-apprentissage et la démarche d'évaluation formative (la planification).

b) Proposer des pistes pour introduire la démarche évaluative dans la classe en regard des orientations privilégiées dans les nouveaux programmes.

1.2 L'APPORT DU GUIDE

S'appuyant sur l'importance d'une planification de l'enseignement-apprentissage intégrant l'évaluation pédagogique de même que sur les pratiques évaluatives déjà en vigueur dans plusieurs milieux, le G.E.C. propose des exemples concrets d'évaluation formative en classe.

Ces exemples favorisent:

a) l'évaluation pédagogique comme un moyen au service de l'enseignement et de l'apprentissage;

b) l'identification des objets d'évaluation dont l'enseignant tiendra compte lors de la démarche évaluative;

c) l'utilisation de divers instruments de mesure en évaluation formative dont la présentation peut varier du type formel au type moins formel;

d) la valorisation de la prise de décision pédagogique;

e) la planification d'activités correctives ou d'enrichissement selon le cas afin d'assurer la progression de l'élève;

f) L'autonomie de l'élève en le faisant participer à la démarche évaluative pour lui faire prendre conscience de son propre apprentissage;

g) l'observation de tout ce qui se passe pendant le déroulement de l'apprentissage.

En somme, le G.E.C. met l'accent sur une **démarche intégrée** de l'enseignement-apprentissage et de l'évaluation pédagogique. Cela implique qu'on tienne compte, entre autres, de l'intérêt et de la motivation des élèves, des stratégies et des moyens d'enseignement, des différents styles d'apprentissage ou d'enseignement etc.

1.3 LES LIMITES DU GUIDE

La visée du G.E.C. étant de proposer une démarche d'évaluation formative et de donner le goût à l'élève et à l'enseignant de s'impliquer dans cette démarche, il ne faut pas s'attendre à retrouver dans ces guides une banque d'instruments de mesure.

On a parfois considéré l'innovation pédagogique exclusivement comme l'élaboration d'instruments nouveaux. Le G.E.C. propose plutôt à l'enseignant de s'inscrire dans une démarche qui lui permette d'exploiter au maximum des outils qu'il connaît déjà. Il se fonde sur ce que l'enseignant fait tous les jours dans sa classe et tente de systématiser un peu plus la pratique de l'évaluation formative.

En ce qui a trait aux exemples suggérés dans la deuxième partie de ce guide, ils ne recouvrent pas tous les objectifs du programme d'études contrairement à ce qui est fait dans le guide pédagogique. Compte tenu du temps et des ressources disponibles pour les préparer, des choix ont été faits et ils seront justifiés au moment de leur présentation.

Tous les éléments de contenu du guide sont présentés à titre de soutien à l'enseignant pour l'évaluation des apprentissages. Il ne s'agit pas bien sûr de tout faire ce qui est proposé mais bien de choisir ce qui convient le mieux, d'ajuster le matériel à ses propres besoins et à ceux du milieu.

1.4 LE SUIVI DU GUIDE

Le G.E.C. veut permettre à tous les professionnels intéressés à l'évaluation pédagogique de s'interroger sur le sens de l'évaluation formative et sur la pratique de celle-ci. Il se présente comme un "guide ouvert" qui sera alimenté dans les prochaines années de diverses expériences vécues dans la classe par l'enseignant avec ses élèves.

Compte tenu de ce caractère dynamique et évolutif que l'on a voulu donner au G.E.C., il arrive que certains exemples n'ont pas été achevés afin de permettre aux intéressés de les compléter. De plus, il ne faut pas oublier qu'il s'agit de pistes de réflexion qui faciliteront la poursuite du travail dans les milieux scolaires.

2. LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉVALUATION FORMATIVE

Le ministère de l'Éducation du Québec met l'accent sur l'importance de l'évaluation pédagogique à des fins d'apprentissage.

"...C'est d'abord dans la classe que l'évaluation s'effectue et c'est l'enseignant qui en est le premier responsable. Cette évaluation permet à ce dernier de suivre les progrès de ses élèves. Il détecte ainsi leurs succès et leurs difficultés scolaires, apprécie leur degré d'adaptation et peut, dès lors recourir aux décisions appropriées quant à leurs apprentissages"[1].

"Dans un groupe donné, c'est l'enseignant qui assume la responsabilité première de l'évaluation formative en raison de la nature de son travail et de la relation directe et continue qu'il a avec l'élève"[2].

L'évaluation formative est caractérisée par son intégration au processus d'apprentissage. Elle permet une "démarche évaluative dont l'approche est orientée vers une action pédagogique immédiate auprès de l'élève.

Cette démarche vise à assurer une progression constante des apprentissages par le biais d'activités correctives ou d'activités d'enrichissement"[3].

2.1 UNE ÉVALUATION CENTRÉE SUR L'APPRENTISSAGE

L'évaluation formative est essentiellement pédagogique c'est-à-dire qu'elle a pour objet premier de guider l'élève dans son cheminement en lui fournissant de façon continue des informations sur l'état de son apprentissage. Elle suppose donc une attention spéciale à tout ce qui se passe dans la classe. De cette façon, il sera possible de suggérer des stratégies qui permettront à l'élève de progresser.

---

1. Ministère de l'Éducation, L'École québécoise, Énoncé de politique et plan d'action, Québec 1979, p. 96.
2. Ministère de l'Éducation, Politique générale d'évaluation pédagogique, 1981, p. 9, 16-7500.
3. Éléments de docimologie, Lexique, (à paraître).

Pour bien appliquer une telle approche, l'enseignant devra développer ou maintenir certaines attitudes et certaines habiletés telles que:

- être soucieux de préparer des instruments qui permettent non seulement de recueillir des informations sur les progrès réalisés ou sur les difficultés rencontrées mais aussi d'en identifier les causes;

- adapter les activités d'enseignement ou d'apprentissage si l'on veut favoriser la progression de l'élève et éviter l'accroissement des difficultés d'apprentissage;

- modifier sa planification en fonction des informations recueillies.

Parmi les avantages que les élèves pourront y trouver, mentionnons les deux suivants:

- l'encouragement dans leurs efforts quand ils obtiennent de bons résultats;

- la possibilité de connaître leurs forces et leurs faiblesses et de profiter des renforcements ou des correctifs appropriés.

2.2 UNE FONCTION DIAGNOSTIQUE

L'évaluation formative a une fonction diagnostique en ce sens qu'elle permet à l'enseignant d'identifier les difficultés qui surgissent pendant l'apprentissage et de découvrir les facteurs qui sont à l'origine de ces difficultés. L'élève à qui on se contente de dire que son travail est bon, faible ou mauvais n'est pas très avancé. Comment pourra-t-il corriger ces difficultés si elles ne sont pas identifiées, localisées?

Le diagnostic permet donc de mettre en évidence des difficultés d'apprentissage vécues par l'élève et d'informer sur les causes qui sont à l'origine de ces difficultés afin de prendre les décisions qui s'imposent.

2.3 UNE DÉMARCHE ÉVALUATIVE RELIÉE À LA PÉDAGOGIE DE LA RÉUSSITE[1]

En mettant l'accent sur la qualité des apprentissages et sur le progrès continu des élèves, l'évaluation formative adopte l'esprit de la pédagogie de la réussite qui vise à ce que tout soit mis en oeuvre pour que la majorité des élèves puissent réaliser les objectifs d'un programme.

L'évaluation formative tend justement à favoriser la progression de l'élève pour que celui-ci arrive à accomplir un minimum de performances qui ont été établies au préalable et qui sont connues par lui.

Ainsi sommes-nous en droit de nous poser la question: Jusqu'où cette démarche d'évaluation formative reliée à la pédagogie de la réussite est-elle possible? La réponse appartient à chacun selon sa conception de l'éducation, selon ses possibilités, selon son implication au niveau des stratégies didactiques et d'évaluation pédagogique et selon le temps que l'élève peut consacrer pour réaliser les objectifs. Il est évident que chaque enseignant s'appropriera graduellement cette démarche au fur et à mesure qu'il cherchera l'atteinte de tous les objectifs du programme auprès de chacun de ses élèves.

2.4 UNE MESURE À INTERPRÉTATION CRITÉRIÉE

L'évaluation formative fait nécessairement appel à une mesure à interprétation critériée c'est-à-dire qu'elle suppose qu'on juge la performance de l'élève en se basant sur des critères et des seuils de réussite[2] qu'on a fixés. La mesure à interprétation critériée diffère de celle à interprétation normative qui vise plutôt à situer l'élève par rapport aux autres élèves de sa classe.

---

1. Plusieurs auteurs ont écrit sur ce sujet. Voici une référence: BIRZEA, César, La pédagogie du succès, P.U.F., 1982.

2. Cf. Le seuil de réussite, p. 8.

Voyons de façon schématique quelques différences entre les deux formes d'interprétation.

INTERPRÉTATION CRITÉRIÉE	INTERPRÉTATION NORMATIVE
1. Le résultat de l'élève traduit sa performance par rapport à un critère et à un seuil de réussite.	1. Le résultat de l'élève est comparé aux résultats des autres élèves (fort-moyen-faible).
2. L'information est transmise par une note ou une appréciation qui renseigne sur ce qui est acquis ou non par l'élève (acquis, en voie d'acquisition, non acquis).	2. L'information est transmise sous forme de note, laquelle détermine le rang qu'occupe l'élève dans un groupe (rang cinquième, rang centile).
3. Etc.	3. Etc.

Puisqu'en évaluation formative il importe de pouvoir situer chaque élève par rapport à l'atteinte des objectifs du programme, il devient évident que la mesure à interprétation critériée des résultats est la plus appropriée.

2.5 UNE DÉMARCHE ÉVALUATIVE QUI FAVORISE L'AUTONOMIE DES ELEVES

Il faut penser à favoriser chez les élèves l'acquisition de conduites **autonomes** de manière à leur faire prendre conscience de leur cheminement. Il faut accepter de faire confiance aux élèves même si l'évaluation des apprentissages semble être une tâche réservée aux enseignants. Il ne faut pas hésiter à faire participer les élèves à la démarche évaluative afin de les rendre aptes à s'auto-évaluer. L'évaluation entre les pairs est aussi une forme intéressante d'apprentissage à l'autonomie en évaluation pédagogique.

3. LES ÉLÉMENTS DE LA DÉMARCHE ÉVALUATIVE

Avant d'entreprendre une démarche évaluative, il s'agit d'abord de déterminer les objets d'évaluation c'est-à-dire les éléments sur lesquels une attention particulière sera portée. Ensuite la démarche évaluative accompagne le scénario d'apprentissage[1] ou la situation d'évaluation[2].

Les éléments de la démarche évaluative se retrouvent dans la définition même de l'évaluation pédagogique qui consiste à:

- recueillir des informations sur certains aspects de l'apprentissage ou du développement de l'élève, les analyser et les organiser de manière à les rendre significatives; c'est à cette étape qu'il y a lieu de choisir des critères ou d'établir des seuils de réussite: c'est la MESURE;
- porter un jugement c'est donner une opinion aussi juste que possible sur l'état de l'apprentissage d'un ou de plusieurs élèves en tenant compte des résultats de la mesure et du contexte (ressources humaines et matérielles, temps, motivation, intérêt, critères ou seuils de réussite, etc.): c'est le JUGEMENT (ÉVALUATION);
- faire les meilleurs choix possibles à la suite du jugement qui vient d'être porté: c'est la DÉCISION.

Le tableau ci-dessous peut être utilisé par ceux qui veulent planifier une démarche d'évaluation formative.

DÉMARCHE D'ÉVALUATION FORMATIVE			
OBJETS D'ÉVALUATION	MESURE	JUGEMENT (ÉVALUATION)	DÉCISION

1. Scénario d'apprentissage: film de ce qui se déroule PENDANT l'apprentissage.

2. Situation d'évaluation: tâche évaluative accomplie par l'élève AVANT ou APRÈS l'apprentissage.

3.1 LA MESURE

3.1.1 Considérations générales

L'enseignant qui, par observation, questionnement ou autres procédés, recueille diverses informations relatives au déroulement ou au produit des apprentissages, les met en évidence et établit des relations entre elles et avec les critères et les seuils de réussite, réalise un des éléments de la démarche évaluative: la **mesure**. En évaluation formative, les moyens utilisés pour obtenir de l'information peuvent varier d'une personne à l'autre. Ils dépendent autant de la personnalité de l'enseignant et des approches pédagogiques privilégiées que des exigences du programme ou encore du moment où s'effectue la mesure.

3.1.2 Les critères ou les seuils de réussite

Les critères ou les seuils de réussite précisent les exigences de l'enseignant ou d'un groupe d'enseignants par rapport à la réalisation d'une tâche ou l'atteinte d'un objectif ou d'un ensemble d'objectifs. En d'autres termes, il s'agit de préciser le ou les critères et le niveau de performance attendu de chacun des élèves. Par exemple, l'enseignant peut exiger que l'élève réponde à huit questions sur dix pour juger du degré de réalisation d'un objectif. Il peut également déterminer les caractéristiques attendues d'une performance par exemple lors de la production d'un texte écrit. Ou encore, il peut établir un ordre de priorité parmi les critères identifiés et déjà connus des élèves.

En pratique, c'est l'enseignant qui est le plus compétent pour identifier les critères ou les seuils de réussite en tenant compte de la planification, des besoins d'information, de la durée, de l'étendue et de la complexité de l'apprentissage, du contexte socio-affectif qui entoure la démarche d'enseignement et d'apprentissage, etc.

Dans le G.E.C., les critères et les seuils de réussite ne sont pas toujours mentionnés pour laisser le soin à l'enseignant de les déterminer lui-même. Lorsqu'ils sont indiqués, ce n'est qu'à titre d'exemples.

3.1.3 Les instruments de mesure dans le G.E.C.[1]

En rapport avec cet élément **mesure**, les différents guides d'évaluation du secondaire visent surtout à présenter des instruments ou des procédés connus et utilisés dans la pratique pédagogique actuelle. L'accent est mis sur la **cohérence entre l'instrument de mesure et les autres éléments de la démarche évaluative.** Comme il a déjà été dit, il ne s'agit donc pas de présenter une banque de nouveaux instruments de mesure, mais d'utiliser des outils connus pour suggérer une démarche qui permette de s'en servir de façon systématique.

En français langue maternelle, un exemple d'instrument de mesure, tiré de la 2e partie de ce guide, pourrait s'inscrire dans une démarche d'évaluation formative telle que celle proposée aux pages suivantes.

---

1. On pourra parler aussi de procédés. Un procédé est la méthode employée pour recueillir des informations: par exemple, l'observation, le questionnement, etc. L'instrument de mesure est le moyen concret utilisé tel que la grille d'observation, le questionnaire oral ou écrit, etc.

DÉMARCHE D'ÉVALUATION FORMATIVE			
OBJETS D'ÉVALUATION	MESURE	JUGEMENT (ÉVALUATION)	DÉCISION
Habileté à lire un texte à caractère informatif dans le but d'accomplir certaines actions.	*Liste de vérification* *Interprétations possibles:* - *L'élève a réalisé toutes les étapes nécessaires à l'action à accomplir;* - *L'élève éprouve des difficultés.*		

Dans les guides d'évaluation en classe, certains types d'instruments de mesure sont privilégiés et apparaissent plus souvent. Entre autres, il s'agit de la grille d'observation, du questionnaire oral, du questionnaire écrit, de l'échelle d'évaluation descriptive, de l'échelle d'attitudes, de la grille d'auto-évaluation.

(voir les pages 26 à 30)

a) La grille d'observation

"La grille d'observation est un instrument de mesure qui permet de constater les particularités d'une action ou d'un processus en fournissant une liste d'éléments observables (indicateurs) ainsi qu'une façon d'enregistrer les observations"[1].

L'observation peut se réaliser de façon systématique ou de façon non systématique. Elle peut s'effectuer à l'aide de grilles d'observation conçues en fonction des objectifs poursuivis et adaptées aux activités prévues. Ces grilles sont simples à utiliser en ce sens qu'elles n'obligent pas l'enseignant à considérer un trop grand nombre d'éléments, ni à passer son temps à cocher. Elles sont pratiques parce qu'elles permettent de noter aisément les informations utiles.

Pour observer, l'enseignant peut avoir en tête un ensemble d'indicateurs qui lui permettent de mieux suivre la démarche de l'élève et d'intervenir au moment approprié. Ces indicateurs sont déterminés par l'enseignant avant d'entreprendre l'activité et sont étroitement liés à celle-ci.

On peut envisager un modèle parfait de grille d'observation qui consiste à considérer un objectif donné et à énumérer à priori les indicateurs qui permettent de juger de la réalisation de cet objectif par l'élève. Il s'agit alors d'observer comment ces indicateurs se manifestent au cours d'un ensemble d'activités.

b) Le questionnaire oral

Cet instrument de mesure comporte une liste de questions auxquelles on doit répondre oralement. Il présente l'avantage d'être très connu de tous les enseignants et très facile à utiliser. Il favorise une intervention immédiate de l'enseignant et permet d'accorder une attention particulière aux élèves qui éprouvent des difficultés. Le présent guide veut reconnaître cette pratique et encourager son utilisation.

---

1. Éléments de docimologie, fascicule 2, LEXIQUE, (à paraître).

1. Indicateurs: éléments observables d'une action, d'une performance, d'un processus ou d'un produit.

Souvent pendant le déroulement de l'apprentissage, ce procédé peut être utilisé de manière informelle et fournir des informations utiles sur les apprentissages en cours.

Il faut toutefois éviter que la formulation des questions suggère la réponse ou que ces questions s'adressent toujours aux mêmes élèves. Également, il faut se garder d'attribuer à toute la classe les réponses de quelques élèves. Le questionnaire oral peut être utilisé de façon structurée et sélective en essayant de rejoindre le plus d'élèves possible.

c) Le questionnaire écrit

Cet instrument de mesure contient une liste de questions auxquelles on doit répondre par écrit. Également très répandu au secondaire, il est utilisé pour recueillir des informations sur les apprentissages.

Les enseignants étant très familiers avec cette pratique, signalons seulement qu'il faut accepter de chercher les causes qui ont entraîné les mauvaises réponses des élèves aux questions posées d'autant plus que l'évaluation formative vise à améliorer l'apprentissage.

d) L'échelle d'évaluation descriptive

Ce type d'instrument de mesure se rattache à la catégorie des échelles d'appréciation lesquelles permettent de consigner son opinion sur certaines qualités d'une performance. Il est souvent utilisé pour l'analyse de productions[1] réalisées par les élèves. Des critères seront établis dès le départ, connus des élèves et utilisés de façon uniforme pour toutes les productions. Ils seront comme des "fenêtres" à travers lesquelles l'élève lui-même, l'enseignant ou les pairs pourront observer ce qui se passe au moment de la réalisation de la tâche; ces critères permettront de cerner facilement les difficultés s'il y a lieu.

Par exemple, en français langue maternelle, il arrive que les élèves aient une tâche à réaliser à la suite de la lecture d'un texte. Une échelle d'évaluation descriptive[1] permet alors aux élèves ou à l'enseignant de recueillir l'information relative à l'habileté de l'élève à lire le texte et à en comprendre toutes les consignes.

e) L'échelle d'attitudes

L'échelle d'attitudes est un instrument qui mesure l'orientation et l'intensité d'une attitude[2]. Elle est reliée directement à la mesure du domaine affectif. Certains essais sont faits dans quelques G.E.C. pour mesurer des objectifs d'ordre affectif[3].

Du fait qu'il s'agit d'un domaine encore peu développé, ces instruments sont présentés comme des pistes de travail qui pourront aider les enseignants qui le désirent à poursuivre la recherche. Le G.E.C. pourra être alimenté, dans les prochaines années, des expériences vécues en ce sens dans différents milieux de la province.

---

1. Le terme production est pris dans le sens d'une tâche à réaliser par l'élève comme un texte à produire, la construction du prototype d'un objet technique, etc.

1. Pour la construction d'échelles d'évaluation descriptives, il est possible de se référer au livre suivant: DE BAL, R., DE LANDSHEERE, G., PAQUAY-BECKERS, J., Construire des échelles d'évaluation descriptives, Ministère de l'Éducation nationale et de la culture française, Direction générale de l'organisation des études, Bruxelles, 1976.

2. Éléments de docimologie, Lexique, (à paraître).
Il existe diverses conceptions de ce qu'est une attitude et chacun appelle une définition particulière. Toutefois, on pourrait dire qu'une attitude c'est une prédisposition à réagir favorablement ou défavorablement par rapport à certains aspects de notre entourage.

3. Le tableau du chapitre 7 donne des indications à ce sujet.

f) La grille d'auto-évaluation

La grille d'auto-évaluation est un instrument de mesure qui permet à l'élève de recueillir lui-même des données sur ses acquis, son comportement, sa performance, etc. Elle lui fournit, un peu comme dans une grille d'observation, des indicateurs qui l'aident à s'examiner lui-même.

Ce type d'instrument de mesure permet à l'élève d'acquérir une certaine autonomie et lui assure dans certains cas, dans le domaine affectif, une discrétion dans sa recherche d'information.

Toutes les données recueillies dans cette première étape de la démarche évaluative fourniront à l'enseignant les renseignements nécessaires pour passer à l'étape suivante: **le jugement (évaluation).**

3.2 LE JUGEMENT (ÉVALUATION)

3.2.1 Considérations générales

Une fois l'étape mesure réalisée, le moment est venu, à partir des informations recueillies, de poser un **jugement** qui soit le plus cohérent possible avec l'objet d'évaluation identifié au départ. Comme on l'a déjà écrit, porter un jugement, c'est donner son opinion sur l'état de l'apprentissage. Avant de dire son opinion, l'enseignant peut tenir compte de diverses considérations, par exemple la motivation, le temps, les ressources, la tâche, etc. Ces considérations l'amèneront à porter des jugements tels que: la participation est active, la progression est non satisfaisante, la performance est réussie, etc.

3.2.2 L'étape jugement (évaluation) dans le G.E.C.

Il est important de comprendre que la démarche évaluative ne s'arrête pas après la mesure. Dans le G.E.C. en français langue maternelle, peu d'exemples sont donnés pour l'étape jugement, laissant le soin à l'enseignant ou à l'élève de porter lui-même un jugement, une fois les données recueillies et analysées.

Dans l'exemple utilisé à l'étape précédente, toujours en rapport avec le même objet d'évaluation, on pourrait retrouver, par exemple, le jugement (évaluation) suivant:

DÉMARCHE D'ÉVALUATION FORMATIVE			
OBJETS D'ÉVALUATION	MESURE	JUGEMENT (ÉVALUATION)	DÉCISION
Habileté à lire un texte à caractère informatif dans le but d'accomplir certaines actions.	Liste de vérification Interprétations possibles: - l'élève a réalisé toutes les étapes nécessaires à l'action à accomplir; - l'élève éprouve des difficultés.	*Très bien.* *Insatisfaisant.*	

3. LES ÉLÉMENTS DE LA DÉMARCHE ÉVALUATIVE

Avant d'entreprendre une démarche évaluative, il s'agit d'abord de déterminer les objets d'évaluation c'est-à-dire les éléments sur lesquels une attention particulière sera portée. Ensuite la démarche évaluative accompagne le scénario d'apprentissage[1] ou la situation d'évaluation[2].

Les éléments de la démarche évaluative se retrouvent dans la définition même de l'évaluation pédagogique qui consiste à:

- recueillir des informations sur certains aspects de l'apprentissage ou du développement de l'élève, les analyser et les organiser de manière à les rendre significatives; c'est à cette étape qu'il y a lieu de choisir des critères ou d'établir des seuils de réussite: c'est la MESURE;
- porter un jugement c'est donner une opinion aussi juste que possible sur l'état de l'apprentissage d'un ou de plusieurs élèves en tenant compte des résultats de la mesure et du contexte (ressources humaines et matérielles, temps, motivation, intérêt, critères ou seuils de réussite, etc.): c'est le JUGEMENT (ÉVALUATION);
- faire les meilleurs choix possibles à la suite du jugement qui vient d'être porté: c'est la DÉCISION.

Le tableau ci-dessous peut être utilisé par ceux qui veulent planifier une démarche d'évaluation formative.

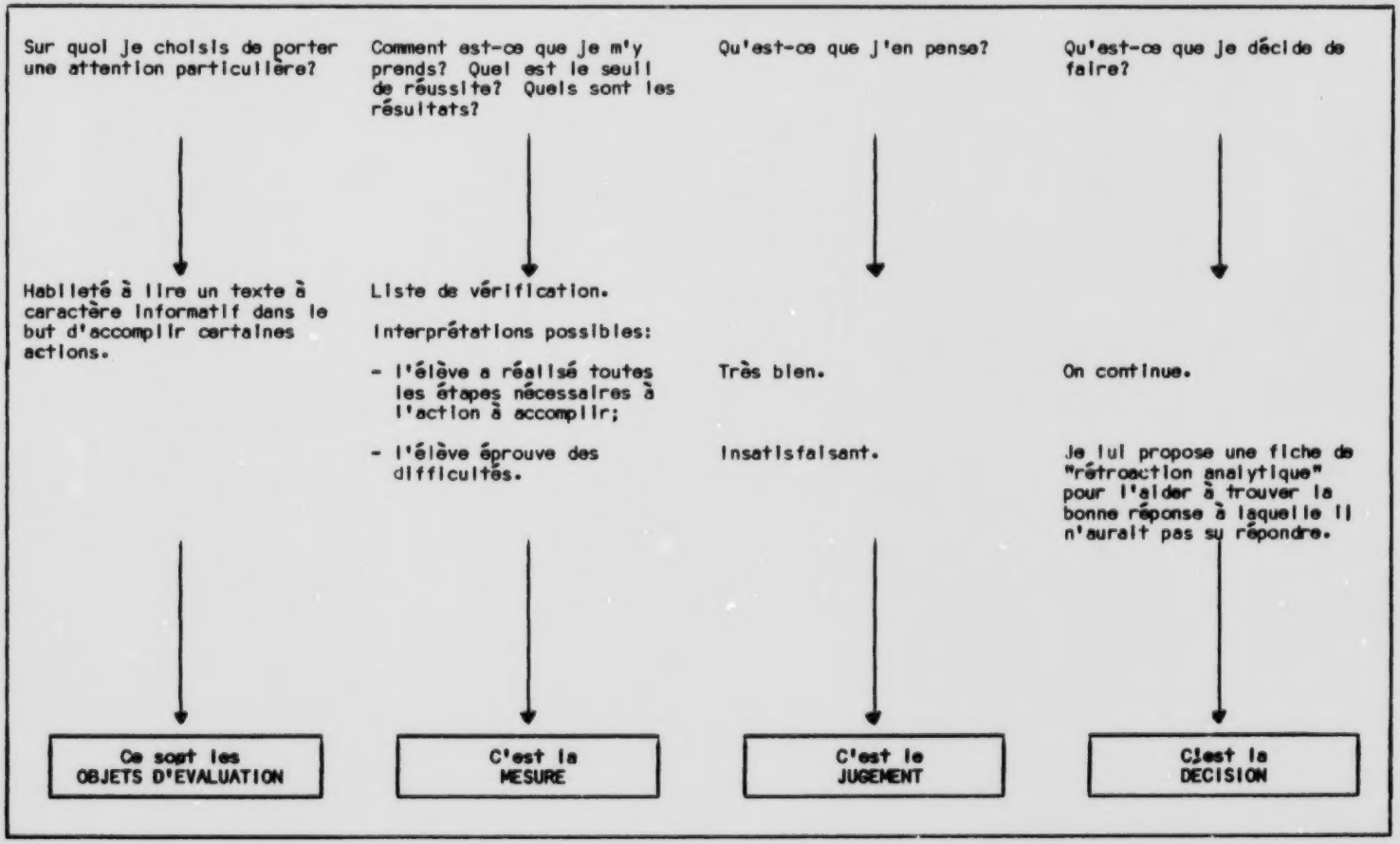
DÉMARCHE D'ÉVALUATION FORMATIVE			
OBJETS D'ÉVALUATION	MESURE	JUGEMENT (ÉVALUATION)	DÉCISION
Habileté à lire un texte à caractère informatif dans le but d'accomplir certaines actions.	Liste de vérification Interprétations possibles: - l'élève a réalisé toutes les étapes nécessaires à l'action à accomplir; - l'élève éprouve des difficultés.	 Très bien. Insatisfaisant.	 *On continue.* *Je lui propose une fiche de "rétroaction analytique" pour l'aider à trouver la bonne réponse à une question à laquelle il n'aurait pas su répondre.*

1. Scénario d'apprentissage: film de ce qui se déroule PENDANT l'apprentissage.

2. Situation d'évaluation: tâche évaluative accomplie par l'élève AVANT ou APRÈS l'apprentissage.

3.4 TABLEAU-SYNTHÈSE

Voici une démarche telle qu'un enseignant peut l'utiliser dans un cours de Français langue maternelle.



4. LES MOMENTS DE L'ÉVALUATION FORMATIVE

L'évaluation formative peut s'effectuer:

- AVANT l'apprentissage;
- PENDANT le déroulement de l'apprentissage;
- APRÈS l'apprentissage.

Voyons les caractéristiques de l'évaluation formative à chacun des moments de l'apprentissage[1].

4.1 AVANT l'apprentissage

Avant l'apprentissage, l'évaluation formative permet de juger de l'orientation qui mènera vers un nouvel apprentissage. A ce moment, elle porte non pas sur un processus mais sur un produit préalable à d'autres apprentissages. Elle aide également l'enseignant à vérifier la convenance de la planification au début d'une nouvelle séquence. Par nouvelle séquence, on peut entendre un objectif, un ensemble d'objectifs ou encore une ou plusieurs activités d'apprentissage.

Certains programmes et guides pédagogiques appelleront ce type d'évaluation, évaluation de départ ou évaluation de placement. L'appellation en soi a peu d'importance, si ce n'est celle de savoir reconnaître derrière les mots la réalité qu'ils désignent.

Cette évaluation formative portera sur les apprentissages jugés nécessaires pour entreprendre une nouvelle séquence d'apprentissage sur le plan des connaissances, des habiletés ou des attitudes.

Elle servira aussi dans certains cas à faire le portrait de l'élève au niveau par exemple d'un objectif du domaine affectif afin que cet élève puisse voir, à la fin de la séquence d'apprentissage, le cheminement qu'il a réalisé.

---

1. Pour des explications supplémentaires, consulter le fascicule des Eléments de docimologie, L'évaluation formative. (à paraître).

4.1.1 La démarche évaluative

AVANT l'apprentissage, les éléments de la démarche évaluative se caractérisent de la façon suivante:

- la mesure: à ce moment, des instruments tels la grille d'observation, le questionnaire oral ou écrit, l'échelle d'évaluation descriptive, l'échelle d'attitudes, la grille d'auto-évaluation, etc. peuvent être utilisés; des critères ou des seuils de réussite sont établis et les résultats sont analysés et organisés pour qu'ils soient significatifs;

- le jugement (évaluation): en tenant compte de diverses considérations, l'enseignant peut donner son opinion sur l'état de l'apprentissage d'un ou de plusieurs élèves par rapport à un ou plusieurs objectifs jugés préalables à l'apprentissage. Dans le domaine affectif, il pourrait s'agir de critères établis par l'élève ou par l'enseignant et l'élève pour aider ce dernier à porter un jugement sur le portrait qu'il fait de lui-même.

- la décision: il s'agit de choisir des actions cohérentes avec toute la démarche; par exemple: entreprendre une nouvelle séquence d'apprentissage, conserver ou modifier la planification, ou encore que l'élève décide d'améliorer son comportement.

4.1.2 L'utilisation des résultats

À ce moment-ci de l'apprentissage, les résultats de l'évaluation formative servent uniquement à informer l'élève et l'enseignant des ajustements à apporter à ce qui doit suivre. S'ils peuvent être consignés, c'est seulement pour permettre de prendre les meilleures décisions possibles. En aucun cas ces résultats ne doivent être compilés pour des fins de bilan.

4.2 PENDANT le déroulement de l'apprentissage

L'évaluation formative est ici basée sur une interaction entre l'enseignant et l'élève ou entre les élèves eux-mêmes. Elle est centrée sur le processus d'apprentissage et sur toutes les conditions qui peuvent le favoriser. Ainsi, les objets d'évaluation porteront particulièrement sur la compréhension de ce qui est visé par l'objectif au fur et à mesure que se déroule l'apprentissage, sur la motivation ou l'intérêt des élèves, etc.

Il s'agit à ce moment pour l'enseignant d'observer, d'écouter, de demeurer vigilant. La démarche évaluative paraît peut-être moins évidente que celle utilisée à d'autres moments de l'évaluation formative, mais elle est tout aussi présente. Elle se rapproche beaucoup de l'enseignement. C'est ce que l'enseignant fait tous les jours dans sa classe quand il observe un ou plusieurs élèves, questionne, réajuste au fur et à mesure que se déroule l'apprentissage.

4.2.1 La démarche évaluative

PENDANT le déroulement de l'apprentissage, l'évaluation formative, qui porte davantage sur le processus d'apprentissage, donne un accent particulier aux éléments de la démarche évaluative:

- la mesure: à ce moment, il peut être question d'instruments de mesure formels tels que la grille d'observation, le questionnaire oral, l'échelle d'évaluation descriptive, la grille d'auto-évaluation, etc. Il convient de signaler qu'on pourrait parler de procédés moins formels tels que l'observation non systématique, le questionnement oral fait de manière spontanée. Il s'agit souvent, PENDANT le déroulement de l'apprentissage, d'une collecte informelle de données mais toujours ou le plus souvent possible en se référant à la démarche d'apprentissage prévue.

  Comme il s'agit du déroulement même de l'apprentissage, l'enseignant ne peut fixer des critères ou des seuils de réussite qui ont la même valeur qu'avant ou après l'apprentissage. S'il juge à propos d'en établir, il doit les considérer en tenant compte de leur relation avec la totalité des éléments.

- le jugement (évaluation): suite à l'utilisation d'instruments de mesure formels ou de procédés moins systématiques, l'enseignant peut porter un jugement sur l'apprentissage en tenant compte de diverses considérations (motivation, ressources, temps, critères, etc.). Il pourra ainsi déceler au fur et à mesure les difficultés vécues par les élèves et en identifier les causes.

- la décision: à cette dernière étape de la démarche évaluative, il sera possible de modifier les stratégies d'enseignement, de renouveler le matériel, de proposer des solutions pour augmenter la motivation, de réexpliquer les choses mal comprises, de demander aux élèves de s'entraider, etc.

4.2.2 L'utilisation des résultats

Bien qu'il soit planifié, ce moment de l'évaluation formative laisse aussi place à l'intuition et à la subjectivité de l'enseignant dans son double rôle d'observateur et d'animateur. Celui-ci devra être très prudent s'il décide de consigner des résultats. Ces résultats servent à informer l'élève et l'enseignant sur ce qui se passe PENDANT que l'élève apprend et ne doivent en aucun cas être compilés pour obtenir une note globale de fin d'étape.

4.3 APRÈS l'apprentissage

À la suite d'une période plus ou moins longue d'apprentissage, il est possible de juger les produits ou les résultats de l'apprentissage en vue de procéder si nécessaire à une réorientation.

Elle peut porter sur un objectif ou sur un ensemble d'objectifs. Dans ce dernier cas, on peut penser à un regroupement d'objectifs terminaux, à plusieurs objectifs intermédiaires, ou encore à un objectif terminal vu sous différentes facettes. Cette évaluation formative se distingue de l'évaluation sommative qui, elle, vise davantage à faire un bilan à la fin du temps prévu pour l'apprentissage.

4.3.1 La démarche évaluative

APRÈS l'apprentissage, les éléments de la démarche évaluative se présentent de la façon suivante:

- la mesure: on peut mentionner des instruments de mesure, comme la grille d'observation, le questionnaire oral, le questionnaire écrit, l'échelle d'évaluation descriptive, l'échelle d'attitudes, la grille d'auto-évaluation ou tout autre moyen qui permet de recueillir les données nécessaires pour vérifier la réalisation de l'objectif. Cela peut ressembler aux contrôles périodiques que fait l'enseignant dans sa classe. C'est aussi le moment d'établir les critères ou les seuils de réussite et enfin d'analyser et organiser les résultats.

  Ajoutons seulement que certains instruments de mesure présentés dans les exemples de la deuxième partie de ce guide pourraient éventuellement servir à la préparation d'instruments de mesure pour l'évaluation sommative si les objets d'évaluation portent sur un programme ou sur une partie terminale de programme.

- le jugement (évaluation): en tenant compte de diverses considérations, l'enseignant peut porter un jugement sur le degré de réalisation de l'objectif ou des objectifs ou sur les apprentissages. Il pourra en même temps approfondir l'aspect diagnostique de l'évaluation formative.

- la décision: comme le rôle de l'évaluation formative est d'améliorer l'apprentissage et l'enseignement, on peut décider par exemple de poursuivre l'enseignement, de prescrire des tâches spécifiques pour corriger les lacunes ou renforcer les acquis, de revenir sur une partie de la matière pour un élève ou pour tous les élèves, de modifier ou de conserver la planification.

4.3.2 L'utilisation des résultats

Les résultats servent d'abord à informer les enseignants et les élèves sur les apprentissages en cours. Il s'agit surtout pour l'enseignant de voir où l'élève en est dans sa démarche d'apprentissage et de juger de l'efficacité de ses propres stratégies d'enseignement en vue de reprendre l'apprentissage non réalisé ou de poursuivre l'enseignement. Selon les besoins, les résultats de l'élève peuvent être consignés et transmis aux parents dans le but de les renseigner sur la progression de leur enfant.

La façon de noter, de consigner et de transmettre les résultats peut varier[1]. Il appartient à chaque milieu de déterminer ses propres modalités de consignation et de transmission des résultats de manière à ce que les informations soient claires et compréhensibles pour tous les intervenants.

---

1. À cette fin, la Direction de l'évaluation pédagogique propose divers exemples de formulaires pouvant servir à la consignation - et éventuellement à la transmission - des résultats d'évaluation formative.

5. TABLEAU-SYNTHÈSE SUR LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION FORMATIVE

Pour faciliter la compréhension des chapitres précédents, les éléments expliqués ont été regroupés dans le tableau de la page suivante. Bien sûr il s'agit de suggestions et les exemples peuvent être complétés par les enseignants eux-mêmes particulièrement en ce qui concerne la mesure, le jugement (évaluation) et la décision.

LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION FORMATIVE

MOMENT	AVANT l'apprentissage	PENDANT le déroulement de l'apprentissage	APRÈS l'apprentissage
RÔLE (pourquoi)	- Vérifier les acquis préalables - S'assurer de la convenance de la planification - Faire le portrait de l'élève au niveau d'un objectif du domaine affectif	- Améliorer l'apprentissage et l'enseignement: • corriger les lacunes • renforcer les acquis - S'assurer que les conditions environnantes favorisent l'apprentissage - Favoriser l'interaction élève-enseignant	- Améliorer l'apprentissage et l'enseignement - Vérifier le degré de réalisation d'un objectif ou d'un ensemble d'objectifs
OBJETS D'EVALUATION (quoi)	Les connaissances, habiletés ou attitudes jugées nécessaires pour aborder une nouvelle séquence d'apprentissage	- Les conditions propices au déroulement de l'apprentissage: • motivation, intérêt, etc. - Le déroulement même de l'aprentissage	Les connaissances, habiletés ou attitudes visées par les objectifs du programme en tenant compte, s'il y a lieu, de la relation entre plusieurs objectifs
MESURE (comment)	- Choix d'instruments de mesure tels que: • grille d'observation • questionnaire oral ou écrit • échelle d'évaluation descriptive • échelle d'attitudes • grille d'auto-évaluation - Établissement des critères ou des seuils de réussite - Analyse des résultats	- Choix d'instruments de mesure tels que: • grille d'observation • questionnaire oral • échelle d'évaluation descriptive • grille d'auto-évaluation --- - Choix de procédés moins formels tels que: • observation non systématique • questionnaire oral fait de manière spontanée - Établissement de critères ou de seuils de réussite - Analyse des résultats	- Choix d'instruments de mesure tels que: • grille d'observation • questionnaire écrit • échelle d'évaluation descriptive • échelles d'attitudes • grille d'auto-évaluation - Établissement des critères ou des seuils de réussite - Analyse des résultats
JUGEMENT (évaluation)	En tenant compte de diverses considérations, dire son degré de satisfaction	En tenant compte de diverses considérations, dire si l'apprentissage se déroule tel que prévu	En tenant compte de diverses considérations, dire si les objectifs sont réalisés
DÉCISION	- Entreprendre une nouvelle séquence d'apprentissage - Conserver ou modifier la planification - Prescrire des tâches spécifiques pour corriger les lacunes s'il y a lieu - Améliorer son comportement (élève)	- Réexpliquer les choses mal comprises - Proposer des solutions pour augmenter la motivation - Demander à un élève qui a bien compris d'en aider un autre qui éprouve des difficultés - Renouveler le matériel didactique	- Poursuivre l'enseignement - Prescrire des tâches spécifiques pour corriger des lacunes ou renforcer les acquis - Revenir sur une partie de l'apprentissage - Modifier ou conserver la planification
UTILISATION DES RESULTATS	Informer l'élève et l'enseignant sur l'ajustement à apporter	Informer l'élève et l'enseignant sur ce qui se passe PENDANT que l'élève apprend	- Informer l'élève et l'enseignant sur les apprentissages réalisés - Informer les parents sur la progression de leur enfant

6. LA PLANIFICATION, UN PRÉALABLE[1]

S'inspirant du principe de la Politique générale d'évaluation pédagogique qui s'énonce ainsi: "L'évaluation est partie intégrante des processus d'enseignement et d'apprentissage"[1], il va de soi que la planification de l'enseignement-apprentissage et celle de l'évaluation pédagogique sont étroitement associées. Il convient donc ici d'en mentionner l'importance.

Cela ne veut pas dire que la planification doit devenir rigide au point d'empêcher toute spontanéité et toute créativité. Elle constitue seulement un cadre général qui permet de déterminer les objectifs visés, les moyens de les réaliser et des façons de vérifier leur atteinte. La démarche évaluative amènera l'enseignant à ajuster sa planification tant de l'enseignement-apprentissage que de l'évaluation pédagogique au fur et à mesure que se dérouleront l'enseignement et l'apprentissage. La planification permet aussi à l'élève d'obtenir une proposition de plan de travail et de savoir clairement ce qu'on attend de lui et elle sollicite le soutien de ses parents dans sa démarche d'apprentissage.

6.1 LA PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

Il existe de nombreux exemples de planification de l'enseignement-apprentissage. Le modèle utilisé ici peut paraître complexe au premier coup d'oeil, mais il gagne à être connu et expérimenté car il a le mérite de répondre adéquatement aux questions de base en planification de l'enseignement-apprentissage:

- Qu'est-ce que je vise?
- De quoi dois-je tenir compte?
- De quelle façon devrais-je intervenir?

Qu'est-ce que je vise?

Quels sont mes objectifs? Quels sont les objectifs que les élèves doivent atteindre? Quelles habiletés ou attitudes doivent-ils développer? C'est tout le domaine du SAVOIR, du SAVOIR-FAIRE et du SAVOIR-ETRE qui est touché. Ces objectifs doivent être parfaitement établis à l'avance et le contenu qui se rattache à chacun d'eux doit permettre d'en préciser l'étendue.

---

1. Ce chapitre a été préparé en collaboration avec monsieur Pierre Mathieu, conseiller pédagogique à la Commission scolaire régionale Yamaska.

1. Ministère de l'Éducation, Direction de l'évaluation pédagogique, Politique générale d'évaluation pédagogique, 1981, page 1, Document 16-7500.

De quoi je tiens compte?

En tant qu'enseignant, quelles sont mes possibilités, mes goûts, mes limites? Comment faire pour motiver et intéresser mes élèves à l'apprentissage prévu? Suis-je suffisamment au courant des différents styles d'apprentissage? De quelle façon suis-je en mesure de tenir compte de l'environnement dans lequel l'école est plongée et dans lequel elle vit? Quelles sont les ressources matérielles et didactiques qui sont à ma disposition? De combien de temps je dispose?

De quelle façon devrais-je intervenir?

Quelle importance dois-je accorder au choix de mes stratégies d'enseignement? Suis-je en mesure d'utiliser des démarches pédagogiques valables selon le temps, l'occasion favorable ou selon mon propre jugement? Comment articuler les activités d'apprentissage? Est-il important de prévoir la durée d'une activité d'apprentissage, ou dois-je laisser les circonstances en influencer la décision? Quelle démarche pédagogique est la plus appropriée pour la réalisation des objectifs?

6.2 LA PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION PÉDAGOGIQUE

De tout temps, l'évaluation pédagogique a été présente en éducation; il ne s'agit que de penser aux bulletins scolaires, à la correction des devoirs, des examens, à l'observation des élèves lors d'activités d'apprentissage, à la référence d'un élève à un orthopédagogue, etc. Ces quelques exemples et beaucoup d'autres suffisent à démontrer que l'évaluation pédagogique fait partie du quotidien de la classe. Grâce à la planification de la démarche d'enseignement-apprentissage, l'enseignant peut plus facilement identifier les objets de l'évaluation pédagogique. Voici quelques questions qu'il peut se poser:

Qu'est-ce que je veux savoir?

Il est essentiel que l'enseignant connaisse précisément les capacités qu'il désire développer chez l'élève s'il veut effectuer une évaluation pédagogique juste. Il peut vouloir examiner chez l'élève ou le groupe en général l'évolution de certains concepts clés. Il peut désirer mesurer le degré des connaissances de chacun des élèves sur des points très précis. Il peut aussi vouloir établir le niveau de développement de certaines habiletés techniques et intellectuelles. Il arrivera également qu'il veuille vérifier la motivation ou l'intérêt des élèves ou qu'il désire mesurer leur attitude (savoir-être) face à un problème donné.

À quel moment se déroulera la démarche évaluative?

a) <u>AVANT l'apprentissage</u>

Lorsque l'enseignant juge important de vérifier chez les élèves certains acquis préalables aux apprentissages subséquents.

b) <u>PENDANT le déroulement de l'apprentissage</u>

Lorsque l'enseignant juge nécessaire de savoir si le déroulement de l'apprentissage s'effectue tel que prévu.

c) <u>APRÈS l'apprentissage</u>

Lorsque l'enseignant juge nécessaire de vérifier la réalisation d'un ou de plusieurs objectifs afin d'assurer les acquis préalables aux apprentissages ultérieurs.

Pour qui se fera la démarche évaluative?

Il est important de noter que, selon le cas, la démarche évaluative s'effectuera:

a) pour un élève;

b) pour deux ou trois élèves;

c) pour plusieurs élèves;

d) pour tous les élèves du groupe.

Quels moyens utiliserai-je?

On peut recueillir les informations à l'aide de divers instruments:

a) la grille d'observation;

b) la grille d'analyse;

c) l'entrevue individuelle;

d) la fiche d'auto-évaluation;

e) l'auto-correction;

f) la correction à deux;

g) le questionnaire écrit;

h) le questionnaire oral;

i) l'échelle d'attitudes;

j) etc.

Quelles actions choisirai-je de faire?

Il est bon de prévoir, au moment de la planification, certaines actions possibles telles:

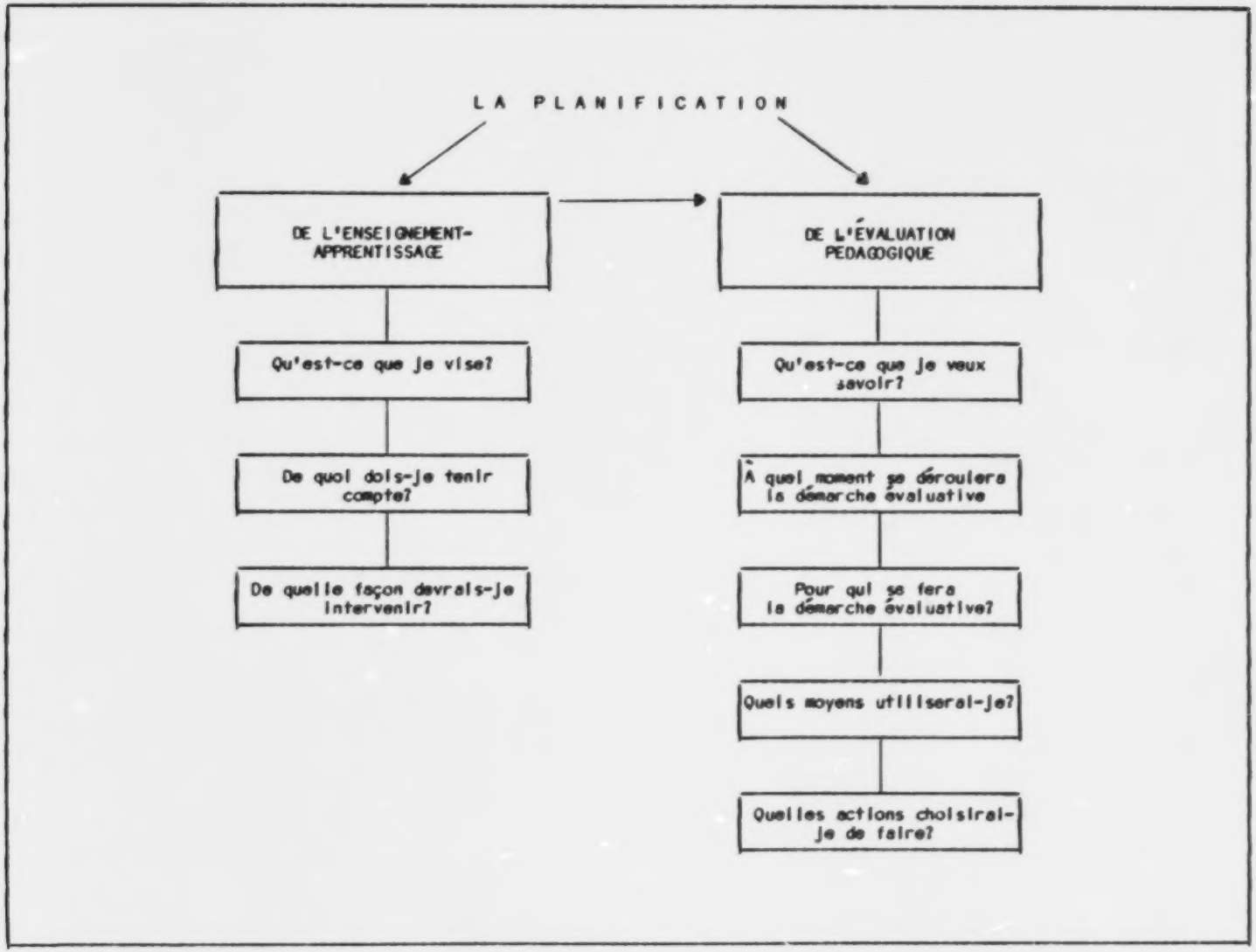
a) activités pour corriger les lacunes;

b) activités d'enrichissement;

c) activités pour l'intégration des divers éléments vus en classe;

e) etc.

6.3 TABLEAU-SYNTHÈSE



7. LES EXEMPLES D'ÉVALUATION FORMATIVE

Afin de faciliter la consultation des différents guides d'évaluation au secondaire et l'adaptation des instruments d'une matière à l'autre, un tableau-synthèse est présenté comme conclusion à cette première partie. Les exemples proposés pour un programme d'études ne le sont pas de manière exclusive et il est à souhaiter que l'enseignant trouvera dans chaque G.E.C. des suggestions intéressantes pour sa pratique d'évaluation formative.

La majorité des guides présentent des exemples d'une démarche d'évaluation formative pour tous les moments de l'apprentissage. Il est bon de répéter qu'il ne s'agit pas de suivre à la lettre tout ce qui est suggéré mais bien de choisir un ou plusieurs éléments qui conviennent et de les adapter à sa pratique d'évaluation formative.

MATIÈRE	SECONDAIRE					MOMENT*			RÉFÉRENCE AU PROGRAMME	THÈMES OU OBJECTIFS	PARTICULARITÉS
	1	2	3	4	5	AV.	P.	AP.			
Écologie (16-7221-02)	*					*	*	*	pp. 20-21	- Objectifs intermédiaires 0.3.4, 0.3.5, 0.3.6 regroupés sous l'objectif terminal 0.3: identifier les composantes de la partie vivant du milieu.	Grille d'observation Fiche de travail Exemples de questions
	*					*	*	*	p. 24	- Objectif terminal 1.7: identifier, parmi des exemples, des phénomènes de la relation vivant/non vivant.	Grille d'observation Fiche de travail Exemples de questions
	*					*	*	*	pp. 27-28	- Objectif intermédiaire 2.4.4: découvrir expérimentalement le phénomène de la transpiration de la plante.	Grille d'observation Fiche de travail Exemples de questions
Économie familiale (16-7221-03)		*				*	*	*	L'aménagement d'un espace personnel (module 4)	Exemple 1 Économie familiale et logement. Objectif général du module 4. Objectifs terminaux obligatoires: 4.1 - 4.2 - 4.5 - 4.6 - 4.7 - 4.8	- Présentation d'indicateurs pour l'observation des élèves - Échelle d'évaluation descriptive - Grille d'accompagnement (auto-évaluation de l'élève)
		*					*	*	La préparation en laboratoire d'un met à base de lait (module 2)	Exemple 2 Économie familiale et planification alimentaire. Objectif terminal: 2.10 Objectif intermédiaire: 2.10.6	- Questionnaire de révision - Activité d'intégration - Grille d'analyse - Pistes de réflexion concernant la gestion pédagogique
		*				*		*	Les attitudes dans la gestion de ses ressources en habillement (module 3)	Exemple 3 Économie familiale et habillement. Objectifs généraux (affectifs) du module 3.	- Questionnaire écrit - Échelle d'attitudes

* AVANT l'apprentissage (AV.)
PENDANT le déroulement de l'apprentissage (P.)
APRES l'apprentissage (AP.)

MATIÈRE	SECONDAIRE					MOMENT			RÉFÉRENCE AU PROGRAMME	THÈMES OU OBJECTIFS	PARTICULARITÉS
	1	2	3	4	5	AV.	P.	AP.			
Enseignement religieux catholique (16-7221-11)	*						*	*	Module 1 (Unité 3)	- Illustrer comment Dieu est fidèle à ses promesses dans l'Eglise d'aujourd'hui comme au temps d'Abraham (cognitif)	- Grille d'observation (2) - Questionnaire écrit
	*					*	*	*		- Expliquer le sens du baptême des chrétiens en regard de l'expérience des départs et de l'Alliance avec le Dieu fidèle (cognitif)	- Grille d'observation - Echelle d'appréciation - Question à réponse ouverte
	*						*			- Manifester sa compréhension du baptême en disant comment on accepte, avec confiance, de répondre aux exigences de son baptême pour croître en alliance avec le Dieu fidèle (affectif)	- Grille d'observation - Grille d'auto-évaluation
Formation morale (16-7221-04)	*	*				*		*	Programme 1re année du secondaire	- Vérification des apprentissages réalisés au cours de la 1re secondaire (cognitif et affectif)	Questionnaire écrit portant sur: • les connaissances • les habiletés • les attitudes
	*							*	Module 04 p. 42...	- Respecter les différentes personnes de son milieu (affectif)	• Questionnaire d'auto-évaluation (pour l'élève) • Grille d'observation • Questionnaire d'auto-évaluation (pour l'enseignant)
		*				*	*	*	Module 03 Le groupe p. 74 Guide péd. pp. 49-99-100	Objectif terminal 3.6 Objectif intermédiaire 12	Échelle d'appréciation Grille d'observation

MATIÈRE	SECONDAIRE					MOMENT			RÉFÉRENCE AU PROGRAMME	THÈMES OU OBJECTIFS	PARTICULARITÉS
	1	2	3	4	5	AV.	P.	AP.			
Français (16-7221-05)	•	•	•	•	•		•			- Se situer dans l'apprentissage en cours	Liste de vérification à l'usage de l'élève
	•	•	•	•	•		•			- Déterminer en quoi un élève éprouve de la difficulté à suivre une consigne au cours d'une production orale ou écrite.	Grille d'accompagnement à l'usage de l'élève
	•	•	•	•	•		•			- Montrer où l'élève se situe par rapport à l'apprentissage en cours (mélange des 2 premiers exemples).	Fiche diagnostique à l'usage de l'élève
	•	•	•	•	•			•		- Comprendre un texte écrit	Rétroaction analytique à l'usage de l'élève
	•	•	•	•	•			•		- Porter un jugement sur la performance de l'élève en situation de production	Fiche-synthèse à l'usage de l'enseignant et de l'élève
	•	•	•	•	•			•		- S'interroger sur le déroulement des apprentissages de l'élève	Grille de réflexion à l'usage de l'enseignant
	•									Annexes - Lire et produire un récit d'aventures	
		•								- Lire un texte à caractère informatif dans le but d'accomplir certaines actions	
	•									- Faire un exposé oral à caractère informatif	
				•						- Lire une pièce de théâtre	
				•						- Écouter ou lire un message publicitaire	

MATIÈRE	SECONDAIRE					MOMENT			RÉFÉRENCE AU PROGRAMME	THÈMES OU OBJECTIFS	PARTICULARITÉS
	1	2	3	4	5	AV.	P.	AP.			
Géographie générale (16-7221-06)	*							*	2.2.3	Utiliser l'atlas comme source d'information géographique.	Tableau hiérarchique des habiletés nécessaires Grille d'analyse des résultats individuels Grille d'analyse des résultats d'un groupe-classe
	*						*		3.4.2	Faire la lecture sommaire d'une carte topographique.	Feuille d'accompagnement: grille d'observation
	*					*		*	5.3.2	Montrer comment l'être humain s'adapte à un milieu dont le climat est tempéré.	Étude de cas accompagnée d'une grille d'analyse des résultats
Histoire générale (16-7221-07)		*					*		1.2	Utiliser des moyens qui permettent de retracer l'évolution des sociétés.	Feuille d'accompagnement: grille d'analyse des documents
		*				*		*	6.2	Caractériser les principaux changements occasionnés par la naissance de la grande industrie.	Échelle d'attitudes et d'opinions
		*						*	7.2	Distinguer certains éléments illustrant la continuité, le rythme et la relativité des changements dans le monde actuel.	Feuilles d'accompagnement: grilles d'analyse de documents
Initiation à la technologie (16-7221-08)			*				*	*	4e thème - La technologie et l'électricité	Objectif général: 4. Appliquer la démarche logique de conception et de réalisation d'un objet du domaine de l'électricité. Objectifs terminaux obligatoires: 4.1 - 4.2 - 4.5 - 4.6 - 4.7 - 4.10	- Présentation d'indicateurs pour l'observation des élèves - Fiche d'appréciation - Exemples de questions - Fiche d'identification - Grille d'analyse - Pistes de réflexion concernant la gestion pédagogique - Grille d'observation et d'évaluation de la construction d'un prototype

MATIÈRE	SECONDAIRE					MOMENT			RÉFÉRENCE AU PROGRAMME	THÈMES OU OBJECTIFS	PARTICULARITÉS
	1	2	3	4	5	AV.	P.	AP.			
Mathématique (16-7221-09)	*					*	*	*	2.1.6	Calculer la somme des fractions.	- Questionnaire écrit - Grille d'observation (sur des comportements) - Echelle d'évaluation descriptive - Techniques d'aide
	*						*	*		Résoudre des problèmes en utilisant une heuristique générale.	- Questionnaire écrit - Grille de cheminement
Musique (16-7221-10)	*	*				*			6 modules touchés	Création d'une mélodie à 3 voix. Objectifs de 6 modules: (8.1.1) (8.2.1, 8.2.3) (8.3.1, 8.3.2, 8.3.5) (8.4.1, 8.4.3, 8.4.6) (8.5.7) (8.6.1)	Grille d'observation
	*	*					*		6 modules touchés	Le folklore québécois et son influence dans la musique d'aujourd'hui. Objectifs de 6 modules: (8.1.1) (8.2.1) (8.3.1, 8.3.2, 8.3.5) (8.4.3, 8.4.4, 8.4.5, 8.4.6) (8.5.5, 8.5.7, 8.5.9) (8.6.1, 8.6.3)	Questionnaire écrit (1) Grilles d'accompagnement (2) Grille d'observation (1)
	*	*					*		6 modules touchés	Slalom sonore. Objectifs de 6 modules: (7.1.2.1, 7.1.3.1, 7.1.4.3) (7.2.2, 7.3.1.2, 7.3.1.5) (7.4.2) (7.5.1, 7.5.1.2, 7.5.1.3) (8.5.9, 8.5.9.1, 8.6.1)	Grille d'observation Questionnaire oral Indicateurs pour l'observation

REMERCIEMENTS

La Direction de l'évaluation pédagogique tient à remercier l'équipe de rédacteurs de cette première partie du Guide d'évaluation en classe:

- CHALIFOUX, Andrée : Direction de l'évaluation pédagogique
- BOISVERT, Ghislain : Direction de l'enseignement catholique
- DE CHAMPLAIN, Denis: Direction de l'évaluation pédagogique
  Commission scolaire régionale Orléans
- LEBLANC, Claudette : Direction de l'évaluation pédagogique
  Direction régionale du Bas St-Laurent/Gaspésie
- MATHIEU, Céline : Direction de l'évaluation pédagogique
  Direction de la formation générale
- WRIGHT, Frances : Direction de l'évaluation pédagogique

Chef d'équipe: LIRETTE, Nicole : Direction de l'évaluation pédagogique

Consultants : LABELLE, Michel : Direction de l'évaluation pédagogique
Commission scolaire Huntingdon
LAPOINTE, Rita-Eva: Direction de l'évaluation pédagogique
SCALLON, Gérard : Université Laval

DEUXIÈME PARTIE:

Exemples d'évaluation formative

en

Français langue maternelle
Secondaire

1. INTRODUCTION

1.1 RAISON D'ÊTRE DE LA DEUXIÈME PARTIE DE CE GUIDE

Cette deuxième partie du guide a pour but de familiariser l'enseignant avec un plan d'intervention en évaluation formative dans la classe de français et de l'éclairer sur les points suivants:

a) Quoi évaluer: le développement des habiletés langagières;

b) Quand évaluer: lors du processus de développement d'une habileté ou de la vérification du progrès fait par l'élève en rapport avec cette habileté;

c) Comment évaluer: en recueillant des données à l'aide d'instruments de mesure formels ou moins formels intégrés à des scénarios d'apprentissage;

d) Pourquoi évaluer: afin de permettre les meilleures décisions possibles relativement au cheminement actuel et ultérieur de l'élève.

En ce qui concerne l'évaluation sommative, d'autres instruments seront préparés à la Direction de l'évaluation pédagogique pour soutenir l'enseignant dans cette tâche.

1.2 CONCEPTION DE BASE DU GUIDE

Il importe de mettre l'accent sur la fonction éducative de l'évaluation formative. L'évaluation doit contribuer à rendre l'élève capable de satisfaire aux exigences que lui propose le programme de Français. C'est pour cette raison que l'évaluation doit faire partie intégrante de l'apprentissage. De cette conception découlent trois considérations:

a) Pour l'enseignant et l'élève, l'évaluation formative devient une occasion privilégiée de discuter du contenu et des conditions propices à l'apprentissage. Du point de vue plus particulier de l'enseignant, qui prend l'initiative de l'évaluation, c'est un effort soutenu par la volonté d'être équitable envers ses élèves, de respecter leurs caractéristiques individuelles. Du point de vue de l'élève, c'est une manière d'être informé régulièrement sur l'état de ses apprentissages et sur les progrès réalisés.

b) L'évaluation est centrée sur l'apprentissage de l'élève. Ce que l'élève attend de l'enseignant, ce sont des observations constructives, des moyens qui lui permettront d'objectiver sa pratique, des critiques relatives à son travail qui l'aideront à progresser.

c) C'est la réussite de l'apprentissage qu'il faut évaluer et non pas la vitesse à laquelle celui-ci se déroule. En général, ce sont les élèves les mieux adaptés au contexte scolaire qui sont les plus rapides à s'approprier des concepts, des règles et qui obtiennent le plus vite de bons résultats. Les élèves «lents» auraient de meilleures chances d'atteindre la même compétence si seulement on leur donnait l'occasion de s'exercer, ou encore si on adaptait les stratégies et les moyens d'enseignement à leurs besoins.

2. L'ÉVALUATION FORMATIVE DANS LA CLASSE DE FRANÇAIS

Dans cette deuxième partie du guide d'évaluation, des réponses seront d'abord apportées aux questions posées au point 1.1. On proposera ensuite divers instruments en indiquant des manières de s'en servir.

2.1 LES INDICES

Pour évaluer l'habileté à communiquer et les connaissances opérationnelles qu'elle suppose, il n'existe que les indices fournis par le comportement de l'élève en situation soit de compréhension, soit de production de discours oraux ou écrits.

Ces indices peuvent correspondre, selon le cas, aux activités d'objectivation de la pratique, aux acquisitions de connaissances ou aux manifestations de comportements explicitant les objectifs terminaux, les unes et les autres étant soutenues par la pratique.

C'est à dessein que le mot «indices» est employé. En effet, ce n'est pas parce qu'un élève saura, par exemple:

- identifier l'intention de l'émetteur dans un article lu en classe,
- expliquer le sens usuel des mots en se servant du contexte,
- évaluer les informations présentées dans un article donné, etc.,

qu'on aura la preuve de sa capacité réelle de lire un article en fonction de ses besoins d'information et encore moins la preuve qu'il en aura le goût et qu'il le fera.

2.2 LE DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER

Étant donné que le programme de français est axé sur le développement d'habiletés langagières, il nous paraît utile, dans la perspective de l'évaluation formative, de donner quelques précisions à ce sujet.

Le développement de l'habileté s'étend sur une plus ou moins longue période et est soutenu par la pratique. Elle s'effectue selon le processus d'apprentissage retenu par le programme: la pratique d'un discours, l'objectivation de cette pratique et l'acquisition des connaissances nécessaires à cette pratique. Tout au long de ce processus, l'évaluation formative favorise l'apprentissage en donnant des renseignements sur la façon dont celui-ci se déroule.

Ces différentes phases du processus d'apprentissage se suivent, se juxtaposent, s'entremêlent, selon le déroulement du projet de communication. À certains moments de l'apprentissage, une tâche d'évaluation intervient pour permettre à l'enseignant et à l'élève de vérifier le progrès réalisé par celui-ci en rapport avec l'habileté à communiquer.

2.3 LES OBJETS D'ÉVALUATION FORMATIVE

La démarche évaluative porte sur le développement des habiletés langagières. Elle touche les aspects suivants:

a) les composantes de la situation de communication:

- intention de communication;
- rapports émetteur-récepteur; rapports émetteur-récepteur-référent; environnement;

b) le fonctionnement de la langue et des discours:

- discours narratif;
- discours descriptif;
- discours analytique;
- discours argumentatif;
- lexique;
- syntaxe de la phrase et du discours;
- orthographe d'usage;
- orthographe grammaticale;
- éléments prosodiques;

c) le contenu notionnel des activités d'objectivation de la pratique;

d) les activités d'acquisition de connaissances.

Quelques précisions s'imposent sur les deux points suivants:

1) l'évaluation formative des apprentissages reliés aux valeurs socio-culturelles;

2) le processus d'apprentissage et l'évaluation formative.

2.4 LES APPRENTISSAGES VISÉS PAR L'OBJECTIF GÉNÉRAL RELATIF AUX VALEURS SOCIO-CULTURELLES

La classe de français doit amener l'élève à se situer par rapport aux valeurs socio-culturelles véhiculées par la langue et les discours.

«L'évaluation ne portera pas sur le contenu des activités proposées aux élèves, mais plutôt sur la façon dont ils les ont vécues. L'intérêt ou l'indifférence qu'un élève manifeste pour certains types de textes et tous ses commentaires personnels constituent globalement les principales pistes d'observation permettant d'évaluer la participation de l'élève aux activités proposées pour l'amener à se situer par rapport à certaines valeurs véhiculées par la langue et les discours. Compte tenu de l'évidente subjectivité d'une telle évaluation, les jugements portés devront toujours être prudents et nuancés.»[1]

L'évaluation des apprentissages rattachés aux valeurs socio-culturelles s'effectue bien dans une approche formative. Il ne saurait en effet être question de normaliser le vécu de l'élève. Une technique à privilégier dans ce cas-ci pourrait être celle du questionnement lequel orienterait les réponses vers une forme simple d'objectivation ou une forme plus élaborée. Pour appuyer l'apprentissage relié à ces valeurs, on pourra se servir de la grille d'accompagnement que l'élève utilise à son propre usage. (On trouvera deux exemples de cette grille: un à la page 49 et un autre en annexe, à la page 151).

2.5 LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

La pratique du discours, l'objectivation de cette pratique et l'acquisition de connaissances sont trois phases intimement liées dans le processus d'apprentissage. Il s'agit maintenant de voir comment les exigences de ce processus et celles de l'évaluation formative peuvent être conciliées.

---

1. Programme d'études, Français langue maternelle, 1re secondaire, Direction de la formation générale, ministère de l'Éducation, 1981, p. 103.

2.5.1 La pratique du discours

C'est dans le contexte d'une pratique signifiante que l'élève manifeste son degré d'appropriation de l'habileté à communiquer. Il y a pratique du discours chaque fois que l'élève est placé dans une situation où il a effectivement à lire, à écouter, à écrire ou à parler. Les situations de compréhension ou de production doivent se rapprocher le plus possible des exigences quotidiennes de la communication. L'habileté à communiquer oralement ou par écrit se développe davantage si les pratiques sont réelles, répétées et variées. Ce sont ces pratiques qui fournissent les données qui permettront d'évaluer le progrès réalisé par l'élève.

L'enseignant étant responsable de ce qui se passe dans sa classe, il peut se livrer à des observations qui mettent en lumière des aspects de la pratique du discours qui demeurent sous sa responsabilité. Il s'agit en quelque sorte des conditions qui favorisent le développement de l'habileté à communiquer chez l'élève. Cette préoccupation se concrétisera dans une grille de réflexion couvrant les quatre champs que voici:

- climat: tout aspect relatif aux relations entre les personnes et à l'influence du contexte physique sur ces relations;
- procédures: tout aspect relatif aux directives de fonctionnement (travail individuel ou collectif, matériel disponible, temps de réalisation);
- contenu: tout aspect relatif à l'énoncé et à l'approbation par le groupe d'élèves des objectifs à poursuivre, des tâches à accomplir, etc.;
- stratégies et moyens d'enseignement:
  - Est-ce que les élèves ont été placés dans une situation où ils ont effectivement eu à lire ou à écouter, à écrire ou à parler selon un discours et une intention prévus au programme?
  - Est-ce que les situations de compréhension ou de production se rapprochent le plus possible des exigences quotidiennes de la communication?
  - Est-ce que les activités ont été pertinentes et variées?
  - Etc.

2.5.2 L'objectivation de la pratique

«Tout retour et toute réflexion sur les facteurs qui ont influencé une action, un comportement ou une attitude, assurent une meilleure prise en charge de cette action, de ce comportement ou de cette attitude.»[1] Ce processus d'objectivation amènera l'élève à écouter, à écrire et à parler.

On peut constater une certaine similitude entre l'objectivation de la pratique et l'évaluation formative puisque celle-ci permet également à l'élève d'observer, d'expliquer et d'évaluer sa pratique et son expérience langagière. Ainsi, les mêmes instruments peuvent parfois servir à l'une ou à l'autre.

2.5.3 L'acquisition de connaissances

Les seules connaissances qui feront l'objet d'évaluation sont celles qui favorisent le développement d'une habileté. L'essentiel, c'est que la démarche évaluative permette de vérifier dans quelle mesure l'élève applique ses connaissances, par automatisme ou par raisonnement, lorsqu'il est en situation de compréhension ou de production de discours oraux ou écrits. Cependant, certaines connaissances peuvent, à l'occasion, commander un moment d'arrêt dans les phases de développement de l'habileté à communiquer. L'enseignant peut juger qu'un problème est suffisamment important pour faire l'objet d'un apprentissage systématique. Cette opération pourrait être comparée à celle du mécanicien qui enlèverait momentanément une pièce dans un moteur parce qu'elle nécessiterait des soins particuliers. Mais aussitôt la réparation terminée, il replacerait la pièce, l'objectif véritable étant d'assurer le fonctionnement du moteur. Si cette systématisation dans l'acquisition d'une connaissance peut servir par la suite au développement d'une habileté, cet apprentissage, comme l'évaluation de cet apprentissage, se justifient.

---

1. Programme d'études, Français langue maternelle, 1re secondaire, Direction de la formation générale, ministère de l'Éducation, 1981, p. 10

2.6 LA DÉMARCHE ÉVALUATIVE

Telle que présentée dans la première partie de ce guide, la démarche évaluative se fait en trois étapes: la mesure, le jugement (évaluation) et la décision.

2.6.1 La mesure

La mesure permet de recueillir des données[1] sur certains aspects de l'apprentissage de l'élève, à les analyser et à les organiser de manière à les rendre significatives. On pourra se référer tantôt à des critères ou à des seuils de réussite éprouvés, tantôt à une échelle d'appréciation qui n'est pas toujours explicite et universelle.

Les instruments de mesure doivent correspondre:

- au moment de l'évaluation;
- à la nature de l'objectif poursuivi et à ses manifestations.

Par conséquent, les instruments qui serviront dans la classe de français seront descriptifs. Ils devront par exemple:

- rappeler ce qui est attendu de l'élève (habileté, objectivation de la pratique, acquisition de connaissances);
- permettre de cerner où et en quoi l'élève éprouve des difficultés;
- assurer la correspondance entre l'évaluation et l'apprentissage réalisé.

On se rappellera que la notion de mesure ne se limite pas à un test ou à un instrument préparé de façon très systématique. En évaluation formative, on peut souvent utiliser des procédés tels que l'observation, le questionnement oral ou écrit pour obtenir de l'information sur l'état de l'apprentissage. À ce sujet, il serait bon de revoir les pages 8 et 20 de ce guide.

1. Les données renvoient aux diverses manifestations d'une habileté à communiquer, telles qu'elles sont décrites dans l'instrument de mesure.

Le chapitre suivant présente certains instruments de mesure pouvant être utilisés à différents moments de l'apprentissage par l'enseignant ou par l'élève; ils sont énumérés dans le tableau suivant.

MOMENTS	INSTRUMENTS
À l'usage de l'élève PENDANT le déroulement de l'apprentissage.	1. Liste de vérification. 2. Grille d'accompagnement. 3. Fiche diagnostique.
À l'usage de l'enseignant et de l'élève APRÈS le temps prévu pour l'apprentissage.	4. Fiche-synthèse.

2.6.2 Le jugement (évaluation)

Porter un jugement, c'est donner une opinion aussi juste que possible sur l'apprentissage réalisé par un ou plusieurs élèves en tenant compte des résultats de la mesure et de certaines considérations telles que la motivation, le temps, le seuil de réussite, etc. L'enseignant pourra porter son jugement au cours de l'apprentissage (développement de l'habileté à communiquer) ou après un temps plus ou moins long (progression de l'élève en rapport avec l'habileté à communiquer).

Dans les exemples proposés dans ce guide, on ne retrouve pas de suggestions au sujet du jugement à porter. Il appartiendra à l'enseignant ou à l'élève de juger si l'apprentissage se réalise ou s'il est réalisé de façon satisfaisante ou insatisfaisante.

2.6.3 La décision

Décider, c'est faire les meilleurs choix possibles pour améliorer l'apprentissage à la suite du jugement qui vient d'être porté par l'enseignant ou par l'élève. Par exemple, l'enseignant peut décider de revenir sur une explication qui n'est pas comprise, de proposer des activités correctives ou d'enrichissement; l'élève peut décider d'aider un compagnon ou une compagne qui a de la difficulté, demander de l'aide à un autre, etc.

Au chapitre 4 de cette partie du guide, quatre instruments sont proposés à l'enseignant et à l'élève. Ceux-ci pourront les utiliser au moment de la décision dans la démarche évaluative; ils sont énumérés dans le tableau suivant.

MOMENTS	INSTRUMENTS
À l'usage de l'élève PENDANT le déroulement de l'apprentissage.	1. Rétroaction analytique.
À l'usage de l'enseignant APRÈS l'apprentissage pour l'évaluation des stratégies et des moyens d'enseignement.	2. Grille de réflexion. 3. Fiche-synthèse du développement de l'habileté. 4. Questionnaire de l'élève.

3. LES INSTRUMENTS À UTILISER AU MOMENT DE LA MESURE

On ne saurait aborder ce chapitre sans d'abord insister sur le fait qu'on mesure des apprentissages clairement définis en classe.

Un des premiers éléments à surveiller lors de l'élaboration d'instruments de mesure est celui des consignes de réalisation d'une tâche d'évaluation.

Ce qu'on entend par «consignes de réalisation», c'est ce qu'on demande de faire à un élève dans une tâche d'évaluation:

- en cours d'apprentissage, pour lui permettre de se situer dans son cheminement en rapport avec l'habileté à communiquer;

- après un temps plus ou moins long, pour lui permettre de vérifier sa progression relativement à l'habileté à communiquer.

Dans un cas comme dans l'autre, il faut qu'il y ait correspondance entre ce qu'on propose à l'élève (un contenu notionnel à l'aide de stratégies et de moyens d'enseignement) et la tâche d'évaluation.

De même, il faut viser l'univocité des consignes, qui peut être atteinte au moyen de la description de leurs composantes. Supposons la consigne suivante: «Écrire un récit d'aventures (?), centré (?) sur un événement (?), au cours duquel un personnage (?) vivra une situation menaçante (?), etc.», il faudra définir avec les élèves chacun des termes de la consigne.

On peut d'ores et déjà imaginer le lien étroit qui existe entre la description du contenu d'apprentissage et la description des consignes d'une tâche d'évaluation. L'une ne va pas sans l'autre.

3.1 INSTRUMENTS À L'USAGE DE L'ÉLÈVE PENDANT LE DÉROULEMENT DE L'APPRENTISSAGE

3.1.1 Liste de vérification

a) Présentation

La liste de vérification est un instrument qui permet à l'élève de se situer par lui-même dans l'apprentissage en cours, en fonction de son intention de communication.

Il n'est pas dit que l'enseignant, avec l'assentiment de l'élève, n'ait pas droit de regard sur les données recueillies. Il aurait même avantage, une fois l'apprentissage terminé, à se donner un portrait de la classe en revoyant comment l'ensemble des élèves ont répondu aux questions. Ce portrait pourrait permettre, selon le cas,

- de revoir ses stratégies et ses moyens d'enseignement;
- de préparer des exercices de renforcement ou des correctifs susceptibles de satisfaire les besoins d'un certain nombre d'élèves pour un apprentissage ultérieur;
- d'améliorer l'instrument en rendant certaines de ses parties plus accessibles à l'élève.

Le rôle de la liste de vérification est simple: elle identifie ce que l'élève a fait ou n'a pas fait, ce qu'il sait ou ne sait pas. La liste de vérification peut être utilisée en compréhension et en production de discours oraux ou écrits.

Toutefois, elle n'offre pas un diagnostic («En quoi un élève éprouve-t-il de la difficulté?»), ni un correctif approprié, contrairement à la «grille d'accompagnement».

Il n'est pas question non plus de juger l'élève à partir du résultat obtenu puisqu'il n'y aura pas de notes. Ce rôle sera rempli par la «fiche-synthèse».

b) Description

Les divers éléments qui constituent la liste de vérification sont les suivants:

- des consignes de réalisation: elles sont formulées en rapport étroit avec le contenu d'apprentissage, tel que décrit dans le scénario;
- une description de chaque consigne: elle fournit un certain nombre d'aspects. Cette description devient plus importante quand une consigne relève de l'ordre du qualitatif;
- un ou des seuils de réussite: si le seuil ne peut être quantifié, il devra faire l'objet d'une description. (Il est à noter que souvent le seuil est implicitement contenu dans la description même de la consigne, surtout si celle-ci est d'ordre qualitatif.);
- un nombre d'essais accordés pour parvenir au seuil de réussite déterminé;
- une ou des possibilités de réponse(s) par l'élève. Par exemple, il peut répondre par:

  oui ☐ non ☐ besoin d'aide[1] ☐.

c) Moment d'utilisation

La liste de vérification est utilisée en cours d'apprentissage (en situation de compréhension ou de production) dans une tâche d'évaluation formative, puisqu'elle favorise le développement de l'habileté à communiquer.

d) Exemple

Le modèle suivant est présenté à l'élève lorsqu'il vient de terminer une première version du récit d'aventures qu'on lui a demandé d'écrire. On aurait intérêt à situer cette proposition de liste de vérification dans le scénario portant sur la production d'un récit (1re année du secondaire), présenté en annexe à la page 91.

Par ailleurs, on trouvera une autre illustration de la liste de vérification dans un second scénario portant sur l'habileté à "lire un mode d'emploi ou des instructions" (2e année du secondaire), à la page 141. (La liste même se trouve à la page 147).

---

1. Signifie que l'élève est incapable de répondre de lui-même par oui ou non. Il souhaite l'intervention de l'enseignant.

EXEMPLE DE LISTE DE VÉRIFICATION

NOM DE L'ÉLÈVE: _____ TITRE DU RÉCIT: _____

CONSIGNES	DESCRIPTION	SEUILS DE RÉUSSITE	1er ESSAI			2e ESSAI		
			OUI	NON	Besoin d'aide	OUI	NON	Besoin d'aide
1. Tu as à écrire un récit d'aventures ayant pour point de départ une situation de la vie courante.	A) La situation de la vie courante sert de point de départ au récit. (Située dans l'introduction.)	NOTE: Il appartient à l'enseignant de déterminer les seuils de réussite.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	B) Elle est de l'ordre de "l'habituel". (Vie de tous les jours.)		☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Dans cette situation de la vie courante doit se produire un événement qui transforme la situation de départ en une aventure périlleuse.	A) Présence d'au moins une "menace" qui transforme une histoire qui pourrait être banale en une aventure périlleuse.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
	B) Cette "menace" est de l'ordre de la vie courante.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Mais aussi interviennent des moyens, des façons qui permettent aux personnages de s'en sortir.	A) Présence d'au moins un moyen, une façon d'en sortir.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
	B) Les moyens sont en relation avec le caractère du personnage.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
	C) Les moyens sont en relation avec la situation de la vie courante.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
	D) Le degré de difficulté d'exécution des moyens ajoute à la situation menaçante.		☐	☐	☐	☐	☐	☐

CONSIGNES	DESCRIPTION	SEUILS DE RÉUSSITE	1er ESSAI			2e ESSAI		
			OUI	NON	Besoin d'aide	OUI	NON	Besoin d'aide
4. Tu dois exploiter les procédés de description:	A) a- Les lieux où se déroule l'action sont décrits.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
- en décrivant les lieux où se déroule l'action;	b- La description ajoute à la situation menaçante.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
- en indiquant à quel moment se déroule d'action;	B) a- Le moment où se déroule l'action est précisé.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
	b- Les indices de temps ajoutent à la situation menaçante.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
- en utilisant des indices de temps;	c- Les indices de temps permettent de situer les actions du récit dans un ordre chronologique.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
- en décrivant le personnage principal;	C) a- Le personnage principal (narrateur, héros) du récit est décrit: . traits physiques ou . traits psychologiques, moraux . état faisant suite à l'événement.		☐	☐	☐	☐	☐	☐
			☐	☐	☐	☐	☐	☐
			☐	☐	☐	☐	☐	☐
	b- Cette description du personnage ajoute à la situation menaçante.		☐	☐	☐	☐	☐	☐

CONSIGNES	DESCRIPTION	SEUILS DE RÉUSSITE	1er ESSAI	2e ESSAI
- en décrivant les objets.	D) a- Les objets dans le récit sont reliés: . à la situation menaçante ou . aux moyens de s'en sortir.		Décrit(s) OUI ☐ NON ☐ Besoin d'aide ☐ ☐ ☐ ☐	Décrit(s) OUI ☐ NON ☐ ☐ ☐
	b- La description des objets ajoute à l'intérêt de la lecture du récit.		☐ ☐ ☐	☐ ☐
5. On doit retrouver dans ton récit l'expression de sentiments.	Présence d'exclamatives révélant l'expression de sentiments. Par exemple, à l'occasion d'une situation menaçante ou d'une situation encourageante ("moyens de s'en sortir").		Plusieurs (4 et +) ☐ Besoin d'aide ☐ Quelques-unes (2 à 3) ☐ ☐ Une ☐ ☐ Aucune ☐ ☐	Plusieurs (4 et +) ☐ Quelques-unes (2 à 3) ☐ Une ☐ Aucune ☐
6. Tu utilises correctement le point, le tiret, les guillemets et le point d'interrogation.	Au besoin, selon le contexte.		Quelques erreurs (2 à 3) ☐ Besoin d'aide ☐ Une erreur ☐ ☐ Aucune ☐ ☐	Quelques erreurs (2 à 3) ☐ Une erreur ☐ Aucune ☐

3.1.2 Grille d'accompagnement

a) Présentation

Comme la liste de vérification, la grille d'accompagnement concerne le développement de l'habileté à communiquer. Elle permet de déterminer en quoi un élève éprouve de la difficulté à suivre une consigne au cours d'une production orale ou écrite. Elle devrait par conséquent faciliter l'identification d'une activité corrective, que l'enseignant proposera à l'élève si ce dernier ne la découvre pas par lui-même.

Encore une fois, aucune note, aucun jugement n'apparaît dans cet instrument. La grille d'accompagnement est à l'usage de l'élève. Il la remplit pour lui-même. Il n'est pas dit que l'enseignant, avec l'assentiment des élèves, n'ait pas droit de regard sur les données recueillies. Il aurait même avantage, une fois l'apprentissage terminé, à se donner un portrait de la classe en voyant comment l'ensemble des élèves ont répondu aux questions. Ce portrait pourrait permettre, selon le cas,

- de revoir ses stratégies et ses moyens d'enseignement;
- de préparer des exercices de renforcement ou des activités correctives susceptibles de satisfaire les besoins d'un certain nombre d'élèves;
- d'améliorer l'instrument en rendant certaines de ses parties plus accessibles à l'élève.

b) Description

La grille d'accompagnement comprend les éléments suivants:

- des consignes de réalisation qui sont formulées en rapport étroit avec le contenu d'apprentissage tel que détaillé dans le scénario;
- un questionnaire, qui rappelle l'aspect descriptif des consignes de réalisation qui a été abordé dans la liste de vérification. Chaque question vise à repérer une difficulté. Pour élaborer les questions, il s'agit de se demander quelles sont toutes les difficultés que peut rencontrer un élève à qui l'on demande de respecter une consigne en fonction des aspects retenus. On retient les questions qui concernent l'apprentissage en cours;
- une ou des possibilités de réponse(s) par exemple:

  oui ☐ non ☐ besoin d'aide[1] ☐

- un espace où l'on propose, s'il y a lieu, une activité corrective à l'élève. On peut aussi compter sur sa capacité de la découvrir lui-même. Par ailleurs, on peut le diriger vers du matériel permettant l'acquisition de connaissances.

c) Moment d'utilisation

La grille d'accompagnement est utilisée en cours d'apprentissage (en situation de production) dans une tâche d'évaluation formative, puisqu'elle favorise le développement de l'habileté à communiquer.

d) Exemple

Le modèle qui suit est présenté à l'élève lorsqu'il vient de terminer une première version d'un récit d'aventures qu'on lui a demandé d'écrire. On aura intérêt à situer cette proposition de grille dans le scénario portant sur la production d'un récit (1re année du secondaire) présenté en annexe à la page 91.

La grille peut être adaptée également à une situation de compréhension orale ou écrite si l'intention de communication de l'élève s'y prête. Cette adaptation devra faire l'objet de travaux ultérieurs.

---

1. Signifie que l'élève est incapable de répondre lui-même par oui ou non. Il souhaite l'intervention de l'enseignant.

EXEMPLE DE GRILLE D'ACCOMPAGNEMENT

PENDANT QUE TU TRAVAILLES À L'AMÉLIORATION DE TON RÉCIT, TU ES INVITÉ À RÉFLÉCHIR SUR CERTAINS ASPECTS DE TON TRAVAIL.

Pense à tous les moyens qui sont à ta disposition: ton expérience, tes connaissances; tu peux demander l'avis d'un autre élève; tu peux demander conseil à ton professeur; tu peux consulter des livres spécialisés (grammaire, dictionnaires, etc.) pour résoudre des problèmes d'écriture.

Bonne route!

"Je me rappelle les consignes"	"J'améliore mon récit d'aventures"	Si tu constates qu'il y a un problème, note ici ce que tu devras faire pour corriger ton texte.
J'ai à écrire un récit d'aventures ayant pour point de départ une situation de la vie courante.	1. Est-ce que tu sais clairement ce qu'est une situation de la vie courante? oui ☐ non ☐ besoin d'aide ☐ 2. Est-ce que tu sais à quoi correspond une introduction dans un récit d'aventures? oui ☐ non ☐ besoin d'aide ☐ 3. Est-ce que ton récit commence par une situation de la vie courante? (Dans l'introduction.) oui ☐ non ☐ besoin d'aide ☐	
À partir de cette situation de la vie courante, il doit se produire un événement qui transforme la situation de départ en une aventure périlleuse.	4. À quoi correspond, dans ton récit, la situation qui représente une menace pour les personnages? _____ (suite page suivante)	

"Je me rappelle les consignes"	"J'améliore mon récit d'aventures"	Si tu constates qu'il y a un problème, note ici ce que tu devras faire pour corriger ton texte.
	5. Est-ce possible que cette situation menaçante se produise dans la réalité, compte tenu des circonstances où elle se produit et des personnages? oui ☐ non ☐ besoin d'aide ☐ 6. La situation est-elle vraiment menaçante compte tenu des attitudes des personnages? oui ☐ non ☐ besoin d'aide ☐ 7. À quel moment cette situation apparaît-elle dans le déroulement de ton récit? _____ 8. Est-ce que tu as choisi le meilleur moment pour la faire apparaître? oui ☐ non ☐ besoin d'aide ☐ REVOYONS LES MOYENS QUE TU UTILISES POUR RENDRE LA SITUATION MENAÇANTE: 9. Le lieu où l'événement est arrivé présente-t-il véritablement un danger? oui ☐ non ☐ besoin d'aide ☐ 10. Le jour, l'heure, la saison où l'événement est arrivé expliquent-ils que la situation soit vraiment menaçante? oui ☐ non ☐ besoin d'aide ☐	

(suite page suivante)

"Je me rappelle les consignes"	"J'améliore mon récit d'aventures"	Si tu constates qu'il y a un problème, note ici ce que tu devras faire pour corriger ton texte.
	11. Et les circonstances de l'incident? oui ☐ non ☐ besoin d'aide ☐ 12. S'il y a plusieurs situations menaçantes dans ton récit: . Est-ce qu'il y en a une plus menaçante que les autres? oui ☐ non ☐ besoin d'aide ☐ . Si oui, les situations menaçantes secondaires sont-elles bien situées dans l'ordre chronologique de ton récit, avec des indices de temps: quelques minutes après; pendant que; ensuite, etc.? oui ☐ non ☐ besoin d'aide ☐ . Pourrais-tu rendre ton récit plus intéressant avec plusieurs situations menaçantes? oui ☐ non ☐ besoin d'aide ☐ 13. Est-ce que les personnages, les objets, les lieux sont décrits afin que l'on puisse saisir le danger que représente la situation? . Les personnages: oui ☐ non ☐ besoin d'aide ☐ . Les objets: oui ☐ non ☐ besoin d'aide ☐ . Les lieux: oui ☐ non ☐ besoin d'aide ☐	

"Je me rappelle les consignes"	"J'améliore mon récit d'aventures"	Si tu constates qu'il y a un problème, note ici ce que tu devras faire pour corriger ton texte.
Au cours de la situation menaçante, les personnages doivent ressentir des émotions et les exprimer.	14. Utilises-tu des phrases exclamatives qui expriment les sentiments de peur qui habitent les personnages au moment où la menace surgit? oui ☐ non ☐ besoin d'aide ☐ 15. Que remarques-tu dans les mots que tu choisis pour traduire des sentiments? _____ 16. Est-ce qu'ils sont bien descriptifs? oui ☐ non ☐ besoin d'aide ☐	
Mais interviennent aussi des moyens, des façons qui permettront aux personnages de s'en sortir ...	17. As-tu prévu un ou des moyens qui permettent aux personnages de se tirer d'affaire? oui ☐ non ☐ besoin d'aide ☐ 18. Ces moyens arrivent-ils au bon moment dans le cours de ton récit? oui ☐ non ☐ besoin d'aide ☐ 19. As-tu utilisé des indices de temps: tout à coup, tout de suite après, pendant que, etc.? oui ☐ non ☐ besoin d'aide ☐ 20. Est-ce que les moyens sont difficiles à employer compte tenu de l'état des personnages et de leurs capacités? oui ☐ non ☐ besoin d'aide ☐ (suite page suivante)	

"Je me rappelle les consignes"	"J'améliore mon récit d'aventures"	Si tu constates qu'il y a un problème, note ici ce que tu devras faire pour corriger ton texte.
	21. Est-ce que ces moyens sont vraisemblables? oui ☐ non ☐ besoin d'aide ☐ 22. Est-ce qu'ils sont suffisamment décrits? oui ☐ non ☐ besoin d'aide ☐ 23. Est-ce que ces moyens sont originaux, inattendus? oui ☐ non ☐ besoin d'aide ☐ 24. Est-ce que les personnages s'en tirent vraiment à l'aide de ces moyens? oui ☐ non ☐ besoin d'aide ☐	
Là aussi, les personnages doivent ressentir des émotions et les exprimer.	25. Utilises-tu des exclamatives qui montrent la joie des personnages au moment où ils sont sauvés? oui ☐ non ☐ besoin d'aide ☐ 26. Que remarques-tu dans les mots que tu choisis pour traduire des sentiments? _____ 27. Sont-ils vraiment descriptifs? oui ☐ non ☐ besoin d'aide ☐	

"Je me rappelle les consignes"	"J'améliore mon récit d'aventures"	Si tu constates qu'il y a un problème, note ici ce que tu devras faire pour corriger ton texte.
Évidemment mon récit doit respecter les règles de la syntaxe et de l'orthographe.	28. As-tu mis un point après chacune de tes phrases? oui ☐ non ☐ besoin d'aide ☐ 29. Si les personnages expriment des sentiments, est-ce que tu as utilisé des points d'exclamation? oui ☐ non ☐ besoin d'aide ☐ 30. S'il y a des paroles prononcées, utilises-tu correctement les deux points (:), le tiret (-), les guillemets ("), le point d'interrogation (?)? oui ☐ non ☐ besoin d'aide ☐ 31. As-tu vérifié l'orthographe de chacun des mots? oui ☐ non ☐ besoin d'aide ☐ 32. As-tu vérifié la construction de tes phrases? oui ☐ non ☐ besoin d'aide ☐	

3.1.3 Fiche diagnostique

a) Présentation

La fiche diagnostique est un instrument qui sert aussi à l'évaluation formative pendant le déroulement de l'apprentissage. Elle a pour rôle de montrer où l'élève se situe par rapport à l'apprentissage en cours. La fiche peut être utilisée en situation de production orale ou écrite en fonction de la situation et de l'intention de communication de l'élève.

La fiche diagnostique tient à la fois de la liste de vérification et de la grille d'accompagnement. Cette formule mixte convient mieux à certains types d'apprentissage. Comme la grille d'accompagnement, elle offre une possibilité de diagnostic et comme la liste de vérification, elle donne à l'élève l'occasion de s'exprimer sur son travail.

Il est entendu que les notes sont absentes de cette tâche d'évaluation formative.

b) Description

La fiche diagnostique est constituée des éléments suivants:

- des consignes de réalisation formulées en respectant le contenu d'apprentissage tel que détaillé dans le scénario;
- des questions, élaborées à partir d'éléments retenus dans la description de chaque consigne. Ces questions sont formulées de façon à diriger l'élève;
- une ou des possibilités de réponse(s):

  Exemple:

  oui ☐ non ☐ besoin d'aide[1] ☐

c) Moment d'utilisation

Cette fiche peut être utilisée en cours d'apprentissage (en situation de production) lors d'une tâche d'évaluation formative puisqu'elle favorise le développement de l'habileté à communiquer.

d) Exemple

Le modèle qui suit est offert à l'élève à qui on a demandé d'écrire un récit d'aventures et qui vient de terminer une première version de son texte. On aura intérêt à situer ce modèle dans le scénario portant sur la production d'un récit (2e année du secondaire) présenté en annexe à la page 123.

La fiche diagnostique peut être adaptée également à une situation de compréhension si l'intention s'y prête.

1. Signifie que l'élève est incapable de répondre de lui-même par oui ou non. Il souhaite l'intervention de l'enseignant.

EXEMPLE DE FICHE DIAGNOSTIQUE

CONSIGNES	OUI	NON	BESOIN D'AIDE
1. **J'écris un récit d'aventures**			
A) Les personnages de mon récit font-ils face à plusieurs situations menaçantes? (Si je réponds non, il me faut ajouter d'autres situations menaçantes.) - Quand j'ai besoin d'aide je peux consulter mon professeur.	☐	☐	☐
B) Les personnages de mon récit ont-ils à leur portée des moyens, des façons de se tirer des situations menaçantes? (Si je réponds non, il me faut ajouter des moyens.)	☐	☐	☐
Je me rappelle que nous avons défini en classe le récit d'aventures comme étant un récit au cours duquel se produisent des événements menaçants pour les personnages. Mais pour chaque menace, il y a toujours un moyen, une façon de s'en sortir... Un récit est constitué globalement de plusieurs événements.			
C) Compte tenu des réponses que j'ai données en (A) et (B), je pense que mon récit est bien un récit d'aventures.	☐	☐	☐
2. **Mon récit comprend plus d'un événement** (Si mon récit ne comprend qu'un seul événement, il me faut le reprendre en y ajoutant d'autres événements. Je me rappelle le "super fait divers" que nous avons fait en classe...)			

CONSIGNES	OUI	NON	BESOIN D'AIDE
Si mon récit comprend plusieurs événements, je décris les trois principaux par une courte phrase: 1er événement: _____ _____ 2e événement: _____ _____ 3e événement: _____ _____			
A) Est-ce que le 2e événement était prévisible? Si j'ai répondu oui à cette question, mon récit risque de manquer d'imprévus, de rebondissements. J'essaie de trouver une autre idée.	☐	☐	☐
B) Le deuxième événement: • correspond-il à une menace pour les personnages?	☐	☐	☐
• ou bien correspond-il à un moyen, une façon de se tirer d'affaire?	☐	☐	☐
C) Est-ce que mon deuxième événement est relié au premier par un mot, une expression de liaison? (Ex.: Un peu plus tard, le lendemain, ensuite, etc.) Si j'ai répondu non à cette question, j'ajoute un mot ou une expression de liaison pour introduire mon deuxième événement.	☐	☐	☐
Ici, je dois commencer à faire attention: à une situation menaçante doit correspondre un moyen, une façon de s'en sortir, de manière à relancer mon récit, à faire vivre de nouvelles aventures à mes personnages (rebondissements). 3e événement: _____ _____			
A) Est-ce que le troisième événement était prévisible?	☐	☐	☐

CONSIGNES	OUI	NON	BESOIN D'AIDE
Si j'ai répondu oui à cette question, mon récit risque de manquer d'imprévus, de rebondissements. J'essaie de trouver une autre idée.			
B) Le troisième événement:			
• correspond-il à une menace pour les personnages?	☐	☐	☐
• correspond-il à un moyen, une façon de se tirer d'affaire?	☐	☐	☐
C) Est-ce que mon troisième événement est relié au deuxième par un mot ou une expression de liaison?	☐	☐	☐
Si j'ai répondu non à cette question j'ajoute un mot ou une expression de liaison pour introduire mon troisième événement.			
Je continue à faire attention: à une situation menaçante doit correspondre un moyen, une façon de s'en sortir, de manière à relancer mon récit, à faire vivre de nouvelles aventures à mes personnages (rebondissements).			
Mon quatrième événement, s'il y en a un:			
A) Est-ce qu'il était prévisible?	☐	☐	☐
B) Est-ce qu'il correspond à une menace?	☐	☐	☐
C) Est-ce qu'il correspond à un moyen, une façon de se tirer d'affaire?	☐	☐	☐
D) Est-ce qu'il est relié au troisième?	☐	☐	☐
J'apporte les correctifs nécessaires.			
3. Mon récit s'adresse à des jeunes de mon âge			
Attention: avant de répondre à la question qui suit, je fais lire mon récit par deux élèves. Je leur demande de remplir la grille de lecture.			
"Mon récit s'adresse-t-il à des jeunes de mon âge?"	☐	☐	☐

3.2 INSTRUMENTS À L'USAGE DE L'ENSEIGNANT ET DE L'ÉLÈVE

3.2.1 Fiche-synthèse

a) Présentation

La fiche-synthèse permet de porter un jugement sur la performance de l'élève lorsqu'il est mis en situation de production. C'est elle qui permet de consigner des notes lorsque c'est nécessaire.

La fiche, une fois remplie, pourra être remise à l'élève, ce qui lui donnera à nouveau l'occasion de faire un retour sur sa pratique en fonction de son intention.

Elle est élaborée selon un point de vue analytique, le même que celui de la liste de vérification, de la grille d'accompagnement ou de la fiche diagnostique. Elle reprend donc les consignes de réalisation et leur description en un certain nombre d'aspects, pour en faire des critères d'évaluation.

b) Description

La fiche-synthèse est constituée des éléments suivants:

- des critères d'évaluation qui sont formulés en rapport étroit avec le contenu d'apprentissage exposé dans le scénario (ils rappellent les consignes de réalisation de la liste de vérification, de la grille d'accompagnement ou de la fiche diagnostique selon le cas);
- une décomposition de chaque critère par la présentation d'un certain nombre d'aspects. Cette description est particulièrement importante quand on aborde un critère qui relève de l'ordre du qualitatif;
- une colonne pour la mesure de chaque aspect, qu'il soit d'ordre qualitatif ou d'ordre quantitatif.
- une colonne pour l'appréciation qui vise à permettre une notation relativement aux données recueillies.

On assignera aux données une valeur symbolique, le plus souvent en chiffres ou en lettres, qui permettra d'apprécier les progrès de l'élève. À cette occasion, on pourra établir un ou des seuils de réussite;

- enfin, une dernière colonne où l'on inscrira les résultats pour chaque critère et le résultat final.

c) Moment d'utilisation

Après l'apprentissage terminé, dans une tâche d'évaluation formative en situation de production orale ou écrite.

d) Exemple

Le modèle qui suit est d'abord proposé à l'enseignant.

Des données d'expérimentation permettent d'avancer que l'usage de cette fiche, qui peut sembler lourd, peut être partagé entre l'enseignant et ses élèves. Certes, le détail des modalités reste à inventer sur le terrain, mais dans les grandes lignes, les modalités sont les suivantes:

- un certain nombre de critères appartiennent à l'enseignant qui en assume seul l'évaluation;
- les autres critères sont laissés à la classe, les élèves étant regroupés en équipes et chaque équipe ayant la responsabilité d'évaluer un ou deux critères;

OU

- l'enseignant confie l'évaluation de tous les critères aux élèves, regroupés par trois. Chaque production est ainsi évaluée deux fois, par deux correcteurs différents;

- l'enseignant se réserve le droit de trancher les cas litigieux. Il peut aussi reprendre certaines évaluations qui lui paraîtraient suspectes pour une raison qu'il juge valable et qu'il se donne la peine d'expliquer aux intéressés.

On aura intérêt à situer l'exemple de fiche-synthèse qui suit (p. 61 à 65) dans le scénario portant sur la production d'un récit (1re année du secondaire) présenté en annexe à la page 91.

Par ailleurs, on trouvera d'autres exemples de la fiche-synthèse dans les scénarios suivants:

- "Produire un récit d'aventures" (2e année du secondaire) p. 134.

- "Lire un mode d'emploi ou des instructions" (2e année du secondaire) p. 150.

- "Lire une pièce de théâtre" (4e année du secondaire) p. 190.

- "Faire un exposé oral informatif" (1re année du secondaire) p. 175.

EXEMPLE DE FICHE-SYNTHÈSE

NOM DE L'ÉLÈVE: _____ TITRE DU RÉCIT: _____

CRITÈRES	DESCRIPTION	MESURE	APPRÉCIATION	RÉSULTATS
1. La situation de la vie courante.	A) Sert de point de départ au récit. (Décrite dans l'introduction.)	oui ☐	____ ( )	
		non ☐	____ (0)	
	B) De l'ordre de "l'habituel". (Vie de tous les jours.)	très pertinent ☐	____ ( )	
		assez pertinent ☐	____ ( )	
		plus ou moins pertinent ☐	____ ( )	
		peu pertinent ☐	____ ( )	
	De l'ordre de la science-fiction, de l'irréel ...	pas pertinent ☐	____ (0)	____ ( )
2. La situation menaçante.	A) Présence d'au moins une "menace" qui transforme une histoire qui pourrait être banale en une aventure périlleuse.	oui ☐	____ ( )	
		non ☐	____ ( )	
	B) Cette "menace" est de l'ordre de la vie courante.	très pertinent ☐	____ ( )	
		assez pertinent ☐	____ ( )	
		plus ou moins pertinent ☐	____ ( )	

CRITÈRES	DESCRIPTION	MESURE	APPRÉCIATION	RÉSULTATS
2. La situation menaçante (suite)	De l'ordre de la science-fiction, de l'irréel ...	peu pertinent ☐	___ ( )	
		pas pertinent ☐	___ (0)	___ ( )
3. Les "moyens d'en sortir".	A) Présence d'au moins un moyen de s'en sortir pour chaque menace.	oui ☐	___ ( )	
		non ☐	___ (0)	
	B) Relation des moyens avec le caractère du personnage.	pertinente ☐	___ ( )	
		non pertinente ☐	___ (0)	
	C) Relation des moyens avec la situation de la vie courante.	pertinente ☐	___ ( )	
		non pertinente ☐	___ (0)	
	D) Le degré de difficulté d'exécution des moyens ajoute aux situations menaçantes.	beaucoup ☐	___ ( )	
		assez ☐	___ ( )	
		plus ou moins ☐	___ ( )	
		peu ☐	___ ( )	
		pas du tout ☐	___ (0)	___ ( )
4. Les éléments descriptifs.	A) a- Les lieux où se déroule l'action.	décrit(s) ☐	___ ( )	
		non décrit(s) ☐	___ ( )	
	b- La description ajoute aux situations menaçantes.	beaucoup ☐	___ ( )	

CRITÈRES	DESCRIPTION	MESURE	APPRÉCIATION	RÉSULTATS
4. Les éléments descriptifs (suite)		assez ☐	____ ( )	
		plus ou moins ☐	____ ( )	
		peu ☐	____ ( )	
		pas du tout ☐	____ (0)	
	B) a- Le moment où se déroule l'action.	précisé ☐	____ ( )	
		non précisé ☐	____ (0)	
	b- Les indices de temps ajoutent aux situations menaçantes.	beaucoup ☐	____ ( )	
		assez ☐	____ ( )	
		plus ou moins ☐	____ ( )	
		peu ☐	____ ( )	
		pas du tout ☐	____ (0)	
	c- Les indices de temps permettent de situer les actions du récit dans un ordre chronologique.	beaucoup ☐	____ ( )	
		assez ☐	____ ( )	
		plus ou moins ☐	____ ( )	
		peu ☐	____ ( )	
		pas du tout ☐	____ (0)	

CRITÈRES	DESCRIPTION	MESURE	APPRÉCIATION	RÉSULTATS
4. Les éléments descriptifs (suite)	C) a- Le personnage principal (narrateur, héros) du récit: éléments { - traits physiques; - traits psychologiques, moraux; - état faisant suite à l'accident.	2 éléments sur 3 suffisent: décrits [ ]	____ ( )	
		non décrits [ ]	____ (0)	
	b- Cette description ajoute aux situations menaçantes.	beaucoup [ ]	____ ( )	
		assez [ ]	____ ( )	
		peu [ ]	____ ( )	
		pas du tout [ ]	____ (0)	
	D) a- Les objets reliés dans le récit: - aux situations menaçantes ou - aux moyens d'en sortir.	décrits [ ]	____ ( )	
		non décrits [ ]	____ (0)	
	b- La description ajoute à l'intérêt de la lecture du récit.	beaucoup [ ]	____ ( )	
		assez [ ]	____ ( )	
		peu [ ]	____ ( )	
		pas du tout [ ]	____ (0)	____ ( )

CRITÈRES	DESCRIPTION	MESURE	APPRÉCIATION	RÉSULTATS
5. L'expression de sentiments.	Présence d'exclamatives marquant l'expression de sentiments.	plusieurs (4 et plus) [ ]	____ ( )	
		quelques-unes (2 à 3) [ ]	____ ( )	
		une [ ]	____ ( )	
		aucune [ ]	____ (0)	
			Résultat final:	[____] (100)

4. LES INSTRUMENTS PROPOSÉS POUR L'ÉTAPE "DÉCISION"

4.1 INSTRUMENT À L'USAGE DE L'ÉLÈVE

4.1.1 Rétroaction analytique

a) Présentation

La rétroaction analytique est un instrument qu'il convient d'utiliser lorsqu'un élève a pour tâche de lire un texte écrit, en tenant compte de son intention de lecture[1].

Traditionnellement, la lecture d'un texte est suivie d'un questionnaire, centré sur le texte même, auquel l'élève répond. La rétroaction analytique apparaît après que l'élève a répondu aux questions sur le texte; elle tient compte de l'intention de lecture de l'élève dans la mesure où les questions sur le texte en tiennent compte elles-mêmes.

La rétroaction analytique propose donc à l'élève des pistes pour trouver la bonne réponse à une question à laquelle il n'aurait pas su répondre, pour une raison ou pour une autre.

Encore une fois, ce genre d'instrument ne sert pas à noter l'élève puisqu'il est utilisé alors que l'élève est encore en situation d'apprentissage.

b) Description

La rétroaction analytique est constituée des éléments suivants:

- la question sur le texte, telle qu'elle a été formulée dans le questionnaire[2].
- au choix:
  a) la bonne réponse à la question (par exemple, s'il s'agit d'une question à réponse courte, limitée ou élaborée);
  b) un rappel des diverses réponses soumises à l'attention de l'élève (par exemple, une question à choix multiple);
- un itinéraire proposé à l'élève qui lui permette, le cas échéant, de trouver la bonne réponse à une question à laquelle il n'aurait pas su répondre.

c) Moment d'utilisation

La rétroaction analytique apparaît quand surgissent des difficultés de décodage en fonction d'une intention de lecture. Elle est donc utilisée en cours d'apprentissage dans une tâche d'évaluation formative.

d) Exemple

Le modèle qui suit est offert à l'élève à qui on a demandé de réussir un tour de magie. Il vient de lire un texte dans lequel on lui donne toutes les instructions nécessaires. Mais, pour une raison quelconque, il échoue.

La rétroaction analytique lui donnera l'occasion de revenir sur le texte. L'élève vérifiera la qualité de sa compréhension et, le cas échéant, identifiera une partie du texte qu'il n'a pas comprise.

On aura intérêt à situer ce modèle dans le scénario portant sur la lecture d'un texte à caractère informatif orienté vers l'accomplissement d'une action (le tour de magie), présenté en annexe à la page 141.

On se rappellera que cette opération peut aussi se faire à l'aide d'une liste de vérification (voir la liste proposée à la page 147 du scénario.)

Note: L'épreuve de compréhension de texte, au sens traditionnel du terme, n'a pas été retenue parce qu'elle s'éloignait de l'intention de lecture qui était de "lire en prévision d'actions à accomplir". Cependant, la compréhension littérale du texte est implicitement contenue dans les différents éléments qui constituent la fiche-synthèse.

---

1. Une formule semblable pourrait être utilisée en compréhension orale.

2. Pour la formulation de ce genre de questions, le fascicule 5, Éléments de docimologie, a aussi son utilité.

EXEMPLE DE RÉTROACTION ANALYTIQUE

LA PIÈCE DE MONNAIE DANS LE BRAS

Bonjour!

Tu as lu le texte et tu as essayé de faire disparaître la pièce de monnaie dans ton avant-bras. Mais tu n'y arrives pas. Il te faut alors trouver ce que tu n'as pas bien compris dans le texte afin de pouvoir réaliser le tour de magie.

Voilà pourquoi ton professeur t'a proposé de répondre à un questionnaire sur ce texte afin d'en comprendre davantage le sens.

Tu aimerais maintenant savoir si tu as bien répondu aux questions. Si tu n'as pas su bien y répondre, tu veux sans doute savoir pourquoi tu t'es trompé. Alors, on se met au travail?

En plus de ce cahier, tu as besoin du texte et de ta feuille de réponses.

Surtout, n'hésite pas à demander conseil à ton professeur.

TU AS DROIT AU DICTIONNAIRE ET À LA GRAMMAIRE POUR FAIRE CE TRAVAIL

1re QUESTION: Au début du 1er paragraphe on dit que «l'animateur-prestidigitateur» s'installe à une table. De qui s'agit-il au juste?

RÉPONSES: (A) Du maître de cérémonie de la réunion. (B) D'un magicien qui est très habile. (C) De quelqu'un qui enseigne un tour de magie.

SI TU AS RÉPONDU "A"

tu as au moins compris qu'il s'agit de quelqu'un qui est en vedette dans l'assemblée. Mais il ne s'agit pas exactement d'un «maître de cérémonie».

Quel est le sens de l'expression "maître de cérémonie"?

_____

Quand on dit de quelqu'un qu'il est le maître de cérémonie est-ce qu'on veut dire qu'il est aussi un magicien? ☐ oui ☐ non

SI TU AS RÉPONDU "B"

tu n'as compris qu'un aspect de la question.

Quel est le sens du mot magicien? _____

Quand on dit de quelqu'un qu'il est un magicien, est-ce qu'on veut dire qu'il se met en évidence dans une réunion sociale et qu'il propose des jeux aux autres? ☐ oui ☐ non

ALORS SI TU AS RÉPONDU "A" OU "B"

à la 1re question c'est sans doute parce que tu ne saisis pas le sens de l'expression "animateur-prestidigitateur" qui contient deux idées.

Qu'est-ce qu'un animateur?

_____

Qu'est-ce qu'un prestidigitateur?

_____

Pourquoi "C" est-elle la bonne réponse? _____

_____

2e QUESTION: Pourquoi le verbe pénétrer est-il entre guillemets dans le texte?

RÉPONSE : Parce qu'il est pris au sens figuré.

SI TU N'AS PAS BIEN RÉPONDU À CETTE QUESTION:

a) Peut-être que tu ne te rappelais plus ce que sont des guillemets. Tu ne pouvais donc pas trouver la phrase.

Parmi les signes suivants, lesquels sont des guillemets?

	Répondre ici ☑
( )	☐
[ ]	☐
" "	☐
- -	☐
, ,	☐

OU

b) Peut-être as-tu oublié la différence entre sens figuré et sens propre d'un mot.

Il te faudrait revoir cette notion.

Tu te demanderas ensuite si cette pièce pénètre réellement dans le bras ou s'il n'y a là qu'une illusion, et tu seras sur la bonne piste pour comprendre la réponse.

OU

c) Tu as répondu que c'était "pour mieux faire voir le mot". C'est une idée intéressante. En effet les guillemets nous indiquent que le verbe pénétrer à quelque chose de spécial.

Qu'est-ce qu'il a de spécial? _____

3e QUESTION: Au 4e paragraphe, on dit de la pièce de monnaie qu'elle n'est «absolument pas truquée». Qu'est-ce qu'on veut dire exactement?

RÉPONSES: (A) Que ce n'est pas une vraie pièce de monnaie. (B) Que c'est une vraie pièce de monnaie. (C) Que c'est une pièce de monnaie magique.

TU N'AS PAS REPONDU "B"

Si tu cherches le sens du mot truqué dans le dictionnaire, tu vas probablement comprendre tout de suite ton erreur.

Quel est le sens du mot truqué? _____

_____

Attention: Il faut que le sens que tu donnes au mot truqué corresponde au sens qu'il doit avoir dans le texte.

N.B.: TU AS DE LA DIFFICULTÉ À CHERCHER LE MOT DANS LE DICTIONNAIRE?

Pour trouver un mot dans le dictionnaire, tu le cherches selon l'ordre alphabétique: T vient après S et avant U.

Quand tu as trouvé les pages des mots commençant par T, tu cherches les trois premières lettres du mot TRU, placées en haut de la page.

Ensuite, quand tu as trouvé ton mot, tu lis les explications et tu choisis le sens qui convient au contexte.

4e QUESTION: Que signifie le mot éventuellement au 4e paragraphe?

RÉPONSES: (A) Auparavant. (B) Ensuite. (C) Aussi.

SI TU AS RÉPONDU "A" ou "B" — tu n'as pas compris que les 2 idées contenues entre les parenthèses sont d'autres solutions possibles. Dans ce paragraphe on propose 3 stratégies au magicien pour qu'il prouve sa bonne foi à l'auditoire.

Explique maintenant en tes mots le lien entre éventuellement (dans la question) et aussi (réponse C).

_____

5e QUESTION: Lequel des trois mots suivants te semble se rapprocher le plus du sens du mot troublé? (10e paragraphe)

RÉPONSES: (A) Gêné. (B) Agité. (C) Tranquille.

SI TU AS REPONDU "B" — tu as compris l'idée mais tu en mets trop. Parmi les deux phrases suivantes, laquelle se rapproche le plus de la phrase du texte: «l'animateur paraît de plus en plus troublé»?

a) "L'animateur rougit de plus en plus". [ ]

b) "L'animateur bouge de plus en plus". [ ]

Pourquoi le mot "gêné" est-il la bonne réponse? _____

_____

OU

SI TU AS REPONDU "C" — tu confonds deux mots dont les sens sont opposés.

Comment pourrait-on dire que «l'animateur est de plus en plus tranquille et embarrassé»?

6e QUESTION: Par quelle expression équivalente pourrais-tu remplacer l'expression faire mine de la passer?

RÉPONSE: Fait semblant de.

SI TU N'AS PAS SU RÉPONDRE CORRECTEMENT À LA QUESTION

c'est sans doute parce que le mot mine ne t'est pas familier. Le dictionnaire donne plusieurs sens à ce mot. Lequel, selon toi, correspond le mieux au contexte du 12e paragraphe?

Relis le 12e paragraphe en changeant l'expression "mine de passer" par l'expression que tu as trouvée. Est-ce que ça veut dire la même chose?.

7e QUESTION: Par lequel des trois mots suivants pourrait-on remplacer le mot mécanisé, employé au 12e paragraphe?

RÉPONSES: (A) Automatisé. (B) Hypnotisé. (C) Aveuglé.

SI TU AS RÉPONDU "A"

tu as compris l'idée que le magicien fait plusieurs gestes RÉPÉTITIFS, mais tu as laissé tomber une nuance importante.

Quelle est cette nuance? Pour t'aider à répondre, voici deux phrases. Tu choisis celle qui te semble correspondre à la bonne réponse (B hypnotisé)

a) Les spectateurs voient tous les gestes et ne se laissent pas prendre. ☐

b) Les spectateurs voient tous les gestes et sont incapables de réagir. ☐

OU

SI TU AS RÉPONDU "C"

tu as compris l'idée que le public a été trompé. Mais tu as laissé de côté l'idée que le public a été trompé par la répétition de gestes faits pour l'endormir, c'est-à-dire l'hypnotiser.

8e QUESTION: Au 13e paragraphe, que signifie le mot subrepticement?

RÉPONSES: Furtivement. D'une manière dissimulée.

TU N'AS PAS SU RÉPONDRE CORRECTEMENT À LA QUESTION

Voilà un mot que tu n'utilises pas souvent. C'est sans doute la raison pour laquelle tu as éprouvé de la difficulté avec cette question.

Quand cette situation se présente, tu as deux solutions possibles à ta portée:

a) Tu as un dictionnaire. Tu peux donc chercher le ou les sens du mot qui t'est inconnu.

Quel(s) sens ton dictionnaire donne-t-il à subrepticement?

_____

_____

_____

OU

Il te reste maintenant à choisir parmi les différentes réponses que tu viens d'écrire celle qui convient au contexte du 13e paragraphe.
(Attention: ce n'est pas l'idée de vitesse qu'il faut retenir.)
Ton choix: _____ (Il devrait correspondre à l'une des réponses données plus haut.)

b) Si tu ne peux recourir au dictionnaire le contexte du paragraphe peut t'aider.

Observe ce qui est dit dans ce paragraphe.

Est-ce qu'il est possible, étant donné qu'il s'agit de magie, que le magicien glisse la pièce de monnaie bien à la vue de tout le monde?

Tu peux aussi relire le 12e paragraphe pour t'aider à y voir plus clair.

9e QUESTION: Quelles phrases du texte révèlent l'expression de sentiments? Relève une de ces phrases.

RÉPONSES: -"L'animateur du jeu paraît désolé et surpris que le tout n'ait pas fonctionné!" (7e paragraphe)
-"Il annonce qu'il recommence, et que cela marchera très bien maintenant!" (8e paragraphe)
-"Hélas celle-ci se déroule sans succès et l'animateur paraît de plus en plus troublé et embarrassé!" (10e paragraphe)
-"Les spectateurs constatent avec surprise...!" (14e paragraphe)

SI TU N'AS PAS RÉPONDU CORRECTEMENT À CETTE QUESTION

A) Tu n'as pas une idée bien précise de ce que veut dire le mot sentiment.
Quel sens le dictionnaire donne-t-il à ce mot? _____

OU (Attention: il faut que le sens que tu donnes à ce mot convienne au contexte du paragraphe. Lequel est-ce?)

B) Tu sais ce que veut dire le mot sentiment, mais il t'est difficile de trouver une phrase qui exprime un sentiment.

Pour comprendre, essaie de composer à ta façon une courte phrase pour exprimer les sentiments suivants:
- La peur: _____
- La tristesse: _____
- La satisfaction: _____
- La déception: _____
- La surprise: _____

Par quel signe de ponctuation pourrais-tu terminer tes phrases?

OU ENCORE: observe bien les mots utilisés dans les phrases données plus haut sous «réponses»:

a) désolé, surpris, troublé, embarrassé: qu'expriment-ils? _____

b) Quel signe de ponctuation observes-tu à la fin de chaque phrase? _____

c) Relève les participes passés qui ont servi à exprimer les sentiments:

_____

Avec quel verbe sont-ils employés? _____

Le verbe paraître indique-t-il une manière d'être ou une action qui se déroule?

_____

d) Le 10e paragraphe commence par hélas. À quoi sert ce mot dans le paragraphe?

_____

Quel rôle joue la locution de manière avec surprise (14e par.)? _____

_____

10e QUESTION: Pourquoi selon toi l'auteur a-t-il choisi d'exprimer des sentiments à l'endroit où tu as trouvé ta phrase dans le texte?

RÉPONSE: Rappeler l'intention du magicien: créer un effet dramatique dans l'assistance pour soutenir son intérêt.

TU N'AS PAS RÉPONDU CORRECTEMENT

- À quels paragraphes l'auteur exprime-t-il des sentiments?

_____ _____ _____ _____ _____

- À quels moments de l'exécution du tour le magicien exprime-t-il des sentiments?
  a) Quand il rencontre un échec ☐
  b) Quand il veut relancer le jeu ☐
  c) Quand il réussit ☐

- Toi, quand tu exécutes le tour de magie, pourquoi fais-tu mine de manquer ton coup?

_____

- Crois-tu qu'il est nécessaire de choisir les moments où il faut exprimer des sentiments? Pourquoi?

11e QUESTION: Le 11e paragraphe se termine par des deux-points (:). Qu'est-ce que ces deux-points annoncent?

RÉPONSES: (A) Une question. (B) Un ordre. (C) Une explication.

SI TU N'AS PAS RÉPONDU CORRECTEMENT À CETTE QUESTION

Il faut que tu revoies dans une grammaire ou avec l'aide de ton professeur quand et pourquoi on utilise les deux-points.

Mais tu te rappelleras tout de suite
- qu'une question est suivie du point d'interrogation (?).
- qu'un ordre est souvent suivi du point d'exclamation (!).

12e QUESTION: Quelle idée le pronom «C» remplace-t-il dans la phrase: «il ramasse la pièce qui se trouve sur la table de la main gauche» (c'est très important) 9e par.

RÉPONSE: Ramasser la pièce qui se trouve sur la table de la main gauche.

TU N'AS PAS RÉPONDU CORRECTEMENT

A) si tu n'as écrit que le mot pièce dans ta réponse. Tu n'as tenu compte que d'une partie de la question.

Reviens sur la phrase: "il ramasse la pièce qui se trouve sur la table, de la main gauche". De quoi est-il question dans cette phrase:

a) D'une pièce? ☐

OU

b) De ramasser une pièce? ☐

c) De ramasser la pièce qui se trouve sur la table, de la main gauche? ☐

Qu'est-ce qui est important alors? _____

B) Si tu as répondu que le pronom "C" remplace l'idée "qu'on ne doit pas se tromper".

Dans un sens tu as raison: il faut suivre les instructions à la lettre si on veut réussir le tour.

OU

Mais plus précisément, à quel propos ne faut-il pas se tromper dans le 9e paragraphe?

C) Si tu as répondu la main. Reviens sur la phrase "il ramasse la pièce..."

Quelle est l'action décrite dans cette phrase? _____

_____

Comment se fait cette action? _____

Qu'est-ce qui est important:

a) Ramasser la pièce? ☐

b) La ramasser avec la main gauche? ☐

c) Ramasser la pièce qui se trouve sur la table, de la main gauche? ☐

13e QUESTION: Selon toi, qui a écrit le texte que tu lis en ce moment?

RÉPONSES: (A) L'animateur-prestidigitateur. (B) Quelqu'un d'autre.

SI TU AS RÉPONDU "A", nous allons faire certaines observations dans le texte si tu veux bien.

1° Est-ce que tu trouves des pronoms "je" dans le texte? [ ] oui [ ] non

2° A) Quels pronoms utilise-t-on pour désigner l'animateur-prestidigitateur dans le texte?

_____

B) Si c'était l'animateur-prestidigitateur qui était l'auteur du texte est-ce que tu crois qu'il parlerait de lui-même à la troisième personne?

[ ] oui [ ] non

* Toi, quand tu parles de toi-même est-ce que tu dis: "Je vais à l'école" ou bien "Il va à l'école"?

C) Comment expliques-tu que tout au long du texte on fasse référence:

- à l'animateur-prestidigitateur?
- ou bien à l'animateur?
- ou bien au prestidigitateur?

QUI EST L'AUTEUR DU TEXTE? _____

ATTENTION: Si tu réponds "Jeux de magie", ce n'est pas la bonne réponse.

Il s'agit tout simplement du titre du livre dont a été tiré le texte.

14e QUESTION: À qui s'adresse le texte La pièce de monnaie dans le bras?

RÉPONSES: (A) À des amateurs de tours de magie. (B) À des professionnels de tours de magie. (C) À des spectateurs de tours de magie.

TU AS RÉPONDU "B"

As-tu remarqué le titre du livre dans lequel notre texte a été pris? Il s'agit de Jeux de magie, de la collection Fleurus.

Est-ce que tu penses qu'un professionnel de la magie apprend ses tours en lisant des livres de ce genre?

☐ oui ☐ non

Est-ce que tu penses qu'on pourrait monter un spectacle pour gagner sa vie en "faisant disparaître une pièce dans son bras"?

TU AS RÉPONDU "C"

Ce texte est écrit en deux parties.

Une 1re partie, où on indique, sans donner de détails, que la pièce disparaît (1er et 2e paragraphe).

Une 2e partie qui décrit précisément comment faire le tour.
Est-ce que tu crois que tous ces détails sont nécessaires et utiles à de simples spectateurs?

☐ oui ☐ non

15e QUESTION: Dans quel but le texte a-t-il été écrit?

RÉPONSES: (A) Pour nous informer sur un tour de magie. (B) Pour nous donner une opinion sur un tour de magie. (C) Pour nous obliger à faire un tour de magie.

SI TU AS RÉPONDU "B"

Est-ce qu'il y a dans le texte des indices qui nous permettent de connaître l'opinion de l'auteur sur le tour?

☐ oui ☐ non

Si tu as répondu non, tu as compris que B n'est pas la bonne réponse.

Si tu as répondu oui, quels sont ces indices?

_____ _____ _____ _____ _____

Est-ce que ces indices sont du genre: À mon avis; mon opinion est que...; je pense?

SI TU AS RÉPONDU "C"

Est-ce qu'il y a dans le texte des indices qui nous permettent de dire que l'auteur veut nous obliger à faire le tour de magie?

☐ oui ☐ non

Si tu as répondu non, tu as compris que C n'est pas la bonne réponse.

Si tu as répondu oui, quels sont ces indices?

_____ _____ _____ _____ _____

Est-ce que ces indices sont du genre: pensez; faites; levez-vous etc?

4.2 INSTRUMENTS À L'USAGE DE L'ENSEIGNANT

4.2.1 Grille de réflexion

Présentation

Il est utile que l'enseignant qui est responsable de ce qui se passe dans sa classe puisse disposer d'un instrument lui permettant de revoir le film de l'apprentissage de ses élèves. Il a lui-même certaines vérifications à faire, des conclusions à tirer quant à ses stratégies et à ses moyens d'enseignement.

Ce qui est présenté ici n'est pas à proprement parler une grille, mais une banque d'énoncés pouvant permettre d'en fabriquer une. L'utilisateur choisira en fonction de ses besoins les énoncés qui lui conviennent. Il pourra, en partant de l'idée contenue dans l'énoncé, formuler sa propre question, à laquelle il se donnera, par exemple, deux possibilités de réponse: oui ou non (comme dans la liste de vérification). Il serait possible également de faire suivre la réponse donnée (oui ou non) d'un espace pour indiquer le correctif éventuel à apporter'.

(1) Exemple

Les énoncés sous forme de questions	OUI/NON		DÉCISION
1°	☐	☐	

BANQUE D'ÉNONCÉS

I- PLANIFICATION DE L'APPRENTISSAGE

1. J'ai partagé les contenus d'apprentissage en fonction:

   A) d'une échelle de valeur qui m'a permis de hiérarchiser les différents objectifs terminaux les uns par rapport aux autres;

   B) des stratégies et des moyens d'enseignement retenus pour atteindre les différents objectifs terminaux de mon niveau d'enseignement;

   C) d'un ordre de difficulté qui permet à l'élève de progresser sans rencontrer d'obstacles trop importants;

   D) des contrôles, par exemple le bulletin.

2. J'ai réparti les contenus d'apprentissage en tenant compte:

   A) de la difficulté d'un objectif terminal par rapport à un autre;

   B) d'une alternance entre les objectifs terminaux liés à la compréhension et ceux qui sont liés à la production (à l'oral et à l'écrit);

   C) des suggestions de mes élèves.

3. Je fais ressortir l'utilité des objectifs d'apprentissage que je propose à mes élèves par rapport à des applications pratiques en classe (éventuellement dans la vie courante).

4. J'explique les objectifs poursuivis à mes élèves dans un langage qui leur est accessible.

5. Je me préoccupe de faire ressortir les liens entre les diverses parties du programme et mon enseignement:

   A) d'un objectif terminal à un autre;

   B) d'une manifestation à une autre dans la poursuite d'un même objectif terminal;

   C) entre les diverses manifestations dans la poursuite d'un même objectif terminal;

   D) entre les diverses occurrences d'une même manifestation, reprise d'un objectif terminal à un autre;

   E) entre les activités d'objectivation de la pratique et la pratique (objectif terminal inclus);

   F) entre les activités d'objectivation de la pratique et les acquisitions de connaissances;

   G) entre les activités d'acquisition de connaissances et la pratique (objectif terminal inclus).

6. J'ajuste les activités d'acquisition de connaissances aux besoins réels manifestés par mes élèves dans la pratique.

7. Je fais participer les élèves à l'organisation de la matière.

8. Je m'assure que les élèves comprennent le lien qu'il y a entre les travaux proposés et les apprentissages à faire.

9. Je prévois des moments de rencontre individuelle au cours de la réalisation des travaux.

10. Le temps alloué aux travaux, ainsi que leur ampleur, sont proportionnels à l'importance accordée à l'objectif poursuivi.

11. Je prévois que mes élèves, au cours de la réalisation de leur travail, auront accès, selon le cas,

    A) à la documentation pertinente;

    B) à l'atelier de français.

12. Au moment d'organiser les travaux, je fais participer les élèves:

    A) au choix du sujet;

    B) à l'emploi du temps;

    C) au choix des techniques personnelles de travail;

    D) au choix de moyens (l'audio-visuel, par exemple).

13. J'indique clairement aux élèves comment (fiche-synthèse) seront évalués leurs travaux.

14. Je mets au point des instruments de mesure pour l'évaluation formative: listes de vérification, grilles d'accompagnement.

II- INTERVENTIONS EN CLASSE

1. Au début de chaque cours je présente ou je rappelle les sujets qui seront abordés durant le cours.

2. Dans ma façon de présenter ou de rappeler les sujets abordés durant le cours, je tiens compte des difficultés de compréhension de mes élèves.

   Le cas échéant,

   A) j'apporte des exemples;

   B) je fais appel aux expériences personnelles des élèves;

   C) je me réfère à l'actualité (journaux, émissions de radio, de télévision, etc.).

3. Je m'assure que les élèves possèdent bien les notions nécessaires (préalables) à la compréhension de l'apprentissage proposé.

4. Je favorise les échanges en classe sur certains aspects de l'apprentissage.

5. Je permets, à l'occasion, des échanges qui ne sont pas directement centrés sur l'apprentissage.

6. Je rappelle périodiquement quels sont les objectifs poursuivis dans le cours.

7. Je vérifie fréquemment, par des questions générales, et en particulier au cours de l'objectivation de la pratique, si les élèves ont compris.

8. Je ne crains pas de stimuler la réflexion ou de provoquer des discussions.

9. Je favorise l'autonomie de mes élèves:

   A) j'encourage les élèves à trouver eux-mêmes les réponses à leurs questions;

   B) je n'hésite pas à présenter les positions divergentes sur un sujet controversé en les laissant libres de choisir les réponses.

10. Je m'efforce de maintenir une atmosphère détendue.

11. Je prends le temps d'examiner avec les élèves leurs difficultés d'apprentissage.

12. Je prends le temps de suggérer des activités correctives aux élèves qui en ont besoin.

13. Je prends le temps de suggérer des activités d'enrichissement aux élèves qui peuvent en bénéficier.

14. Je partage équitablement mon temps entre les élèves.

Stratégies et moyens d'enseignement

15. Je fais trop souvent des exposés au cours d'un apprentissage donné (cours magistraux).

16. Mon approche pédagogique est centrée davantage sur l'acquisition de connaissances.

17. Mon approche pédagogique favorise l'acquisition ou le renforcement d'une méthode de travail chez les élèves.

18. Je planifie l'utilisation du matériel audio-visuel.

   A) Le matériel que j'utilise:

      a) il correspond à l'âge et aux intérêts de mes élèves;

      b) je tiens compte de la taille du groupe (nombre d'élèves);

      c) il se prête facilement à la lecture ou à l'audition par tous les élèves;

      d) je fais ressortir les liens entre le matériel utilisé et les objectifs poursuivis;

      e) je varie les moyens: films, diapositives, bandes sonores, bandes vidéo;

      f) je sais tirer un bon parti avec mes élèves de l'utilisation du matériel;

B) Le matériel utilisé par les élèves:

a) je les aide à prévoir ce dont ils auront besoin;

b) je les aide à faire un choix économique et judicieux du matériel (enregistrement sur bande, montage audio-visuel, film, vidéo, collage, etc.) compte tenu de l'objectif poursuivi;

c) je les aide à planifier l'utilisation du matériel retenu en fonction de la démarche adoptée pour atteindre l'objectif;

d) je m'assure que le matériel existe en quantité suffisante pour permettre à tous de réaliser leur projet.

III- ÉVALUATION PÉDAGOGIQUE

(Les énoncés qui suivent ont trait aux instruments présentés dans la présente édition du guide. Évidemment, d'autres types d'instruments peuvent être élaborés, qui ne seront pas abordés dans le cadre du guide actuel. On aura donc intérêt à consulter le Guide docimologique, fascicule nº 5, «Conseils pratiques pour la construction d'un instrument de mesure», MEQ, 1981. Ce guide pourra faciliter la rédaction de nombreux énoncés d'un genre différent.)

Les instruments que j'utilise (liste de vérification, grille d'accompagnement, fiche d'évaluation, etc.):

1. A) peuvent se rapporter:

1) aux composantes de la situation de communication,

2) au fonctionnement de la langue et des discours,

3) au contenu notionnel des activités d'objectivation,

4) aux acquisitions de connaissances, telles qu'elles ont été planifiées dans une «unité d'apprentissage»;

B) sont utilisés dans le contexte d'une pratique (la tâche d'évaluation);

C) reprennent, à titre de rappel, les consignes de réalisation données à l'élève au début de l'apprentissage (contenu d'apprentissage).

2. Chacune de ces consignes fait l'objet d'une description en fonction d'un certain nombre d'éléments.

3. Chaque consigne et sa description:

A) correspondent exactement à l'apprentissage en cours;

B) sont les mêmes pour tous les élèves.

4. Je fixe un seuil de réussite, s'il y a lieu:

A) pour une ou plusieurs consignes au moment de la tâche d'évaluation pendant le déroulement de l'apprentissage;

B) pour un ou plusieurs critères au moment de la tâche d'évaluation après l'apprentissage;

C) pour la production en entier;

D) pour la production en entier, y compris un seuil pour un ou plusieurs critères en particulier.

5. Je préviens les élèves de mes exigences générales.

6. Si j'accorde plus d'un essai à l'élève pour lui permettre d'atteindre le ou les seuils, je l'en préviens.

La grille d'accompagnement et la fiche diagnostique

7. Pour chaque consigne et ses caractéristiques, je formule des questions auxquelles l'élève répondra. Ses réponses lui donneront l'occasion:

A) de vérifier s'il a bien compris chaque terme de la consigne, donc de l'apprentissage;

B) de vérifier s'il possède tout ce qu'il faut pour résoudre les problèmes que lui pose la consigne;

C) de porter un regard critique sur sa production afin de constater ses points forts et ses points faibles;

D) de trouver les activités correctives appropriées aux lacunes qu'il décèle.

8. Après l'utilisation de la grille d'accompagnement et de la fiche diagnostique, seul ou avec les élèves,

A) j'analyse les réponses données par les élèves;

B) je corrige la formulation de questions incomprises des élèves;

C) je prends note des lacunes observées afin de préparer des «fiches d'acquisition de connaissances» ou tout autre moyen jugé opportun.

9. Je distingue la période d'apprentissage par exemple pendant le déroulement de l'apprentissage (utilisation de la liste ou de la grille) et après une séquence d'apprentissage (utilisation de la fiche-synthèse).

10. Je n'utilise pas des résultats obtenus lors de la période d'apprentissage à des fins de bilan pour une étape.

La fiche-synthèse

11. Je préviens les élèves que les consignes de réalisation deviennent des critères d'évaluation dans la tâche d'évaluation.

12. J'élabore une fiche de mesure pour chaque critère et chacun de ses éléments.

13. J'élabore une fiche d'appréciation pour chaque critère et chacun de ses éléments: j'accorde une valeur relative à chacun des critères et à leurs éléments respectifs.

14. Je transmets à l'élève les résultats de l'évaluation formative.

15. Je propose à l'élève, après l'apprentissage et suite à l'évaluation formative, de se tracer un itinéraire personnel afin d'améliorer ses points faibles.

Afin de compléter la présente liste d'énoncés, on suggère au lecteur d'avoir recours au guide pédagogique (guide d'utilisation du programme de français au secondaire):

P. 133 et suivantes: "grille permettant d'évaluer la rentabilité pédagogique des pratiques de compréhension";

P. 168 et 169: "conditions susceptibles d'accroître la valeur pédagogique des stratégies d'objectivation d'une pratique de compréhension";

P. 176 et 177: "conditions susceptibles d'accroître la valeur pédagogique des stratégies d'objectivation d'une pratique de production".

N.B.: La grille de réflexion proposée n'est toutefois pas la seule qui donne l'occasion à l'enseignant de revenir sur les stratégies et les moyens d'enseignement qu'il a mis en oeuvre pour développer l'habileté à communiquer.

4.2.2 Autres suggestions

Il y aurait avantage à considérer deux autres suggestions qui prennent place en annexe dans le guide.

- Il s'agit premièrement d'une formule appelée «Fiche-synthèse du développement de l'habileté à communiquer». On la trouvera à la page 138. Elle prend place dans le scénario portant sur la production d'un récit d'aventures pour la 2e année du secondaire (p. 123).

- La deuxième suggestion consiste en un questionnaire à remplir par les élèves à la fin de l'apprentissage. Ce sont eux, dans ce cas-ci, qui amèneront l'enseignant à objectiver sa pratique d'enseignement. On le trouvera à la page 179. Il fait partie du scénario qui a pour objet la production d'un exposé oral à caractère informatif en 1re année du secondaire (p. 151).

BIBLIOGRAPHIE

ALLAL, Linda, Recherche sur les interactions aptitude-traitement: implications pour l'évaluation formative, Éducation et Recherche, 1980.

ALLAL, L., CARDINET, J. et PERRENOUD, P., L'évaluation formative dans un enseignement différencié, Lang, Berne, 1979.

ANDERSON, Scarvia B. et al., Encyclopedia of Educational Evaluation, Jossey-Bass, San Francisco, 1977.

BLOOM, B.S., Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires, Fernand Nathan, Paris, 1979.

BLOOM, B.S., HASTING, J.T. and MADAUS, G.F., Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning, New-York: McGraw Hill Book Co., 1971.

CARDINET, Jean, Les deux visées de l'évaluation formative, Institut normand de recherches et de documentation pédagogique, septembre 1979, 24 p.

CRONBACH, L.J. et SNOW, R.E., Aptitudes and Instructional Methods: Handbook for Research in Interactions, New-York, Irvington, 1977.

DASSA, Clément, Le problème de la fidélité de la mesure du changement, Mémoire de Maîtrise, Université de Montréal, juillet 1973.

DE BAL, R., DE LANDSHEERE, G., PAQUAY-BECKERS, J., Construire des échelles d'évaluation descriptives, Ministère de l'éducation nationale et de la culture française, Direction générale de l'organisation des études, Bruxelles, 1976.

DE KETELE, Jean-Marie, A propos d'évaluation formative, d'évaluation sommative, d'individualisation et de différenciation, texte tiré du livre «L'évaluation formative dans un enseignement différencié», Peter lang, Berne, 1979, p. 157 à 162.

DE LANDSHEERE, G., Evaluation continue et examens. Précis de docimologie, Paris, F. Nathan; Bruxelles, Labor, 1974 3e édition revue et augmentée.

DE LANDSHEERE, G., Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, Paris, Presses universitaires de France, 1979.

DE LANDSHEERE, V. et G., Définir les objectifs de l'éducation, Paris, Presses universitaires de France, 1975.

DUBOIS, Ferland, St-Hilaire et al, L'heure est à l'évaluation, Propos sur l'éducation, juin 1973.

DULUDE, F., «Une démarche d'évaluation de l'habileté à lire», Vie Pédagogique nº 15, novembre 1981, pp. 25 - 29.

Guide Docimologique, fascicule nº 1, «Introduction à la mesure et à l'évaluation», M.E.Q., 1976.

Guide Docimologique, fascicule nº 2, "Les objectifs d'apprentissage dans l'optique de la mesure et de l'évaluation", M.E.Q., 1976.

Guide Docimologique, fascicule nº 4, «Les instruments de mesure utilisés dans le cadre de l'évaluation normative», M.E.Q., 1977.

Guide Docimologique, fascicule nº 5, «Conseils pratiques pour la construction d'un instrument de mesure», M.E.Q., 1981.

Guide Docimologique, fascicule nº 6, «Notions relatives aux qualités d'un instrument de mesure utilisé dans le contexte de l'évaluation normative», M.E.Q., 1977.

MARCHANDISSE, G., BLAMPAIN, D., Techniques d'évaluation formative en langue maternelle, Ministère de l'éducation nationale et de la culture française, Direction générale de l'organisation des études, Bruxelles, 1974.

Ministère de l'Éducation, L'École québécoise, énoncé de politique et plan d'action, Québec, 1979, 163 p.

Ministère de l'Éducation, Politique générale d'évaluation pédagogique, 1981, 16-7500.

OUELLET, André, Besoin d'une approche systématique en évaluation, Revue des Sciences de l'Éducation, vol. 5, nº 2, 1979, p. 271-279.

PRIMEAU, G., «Pourquoi les écoliers peuvent-ils ou ne peuvent-ils pas lire un texte?», Vie Pédagogique, nº 14, octobre 1981, pp. 19-23.

SCALLON, G., «L'évaluation des étudiants et les principales conceptions de la mesure et de l'évaluation», Prospectives, vol. 10, nº 7, octobre 1974.

SCALLON, G., L'évaluation formative: un outil au service de l'enseignement et de l'apprentissage, Département de mesure et évaluation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Adm. 80 01 1183.

AVERTISSEMENT

Les scénarios offerts dans ce guide ont pour seule prétention d'être des propositions théoriques et pratiques pour l'évaluation des apprentissages dans la classe de français. Il ne faudrait donc pas y voir des modèles absolus.

ANNEXE 1

LIRE ET PRODUIRE UN RÉCIT D'AVENTURES EN 1re ANNÉE DU SECONDAIRE

SYNOPSIS

Grâce à la lecture des différents récits, l'élève se familiarise avec certaines des caractéristiques du récit, qu'il découvre par lui-même.

Ensuite l'élève invente son propre récit en tenant compte des caractéristiques dégagées lors des activités de compréhension.

Ce scénario est donc bâti autour de deux objectifs terminaux: "lire un récit d'aventures et écrire un récit d'aventures centré sur un événement en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours".

Pour ce qui est de l'évaluation formative, l'accent a été mis sur la production du récit avec une grille d'accompagnement et une fiche-synthèse. Toutes les deux ont déjà été données comme exemples au troisième chapitre.

Toutefois des grilles d'évaluation sont insérées à l'intérieur du scénario et concernent la partie "lecture d'un récit".

Reproduction autorisée par la Commission scolaire régionale Honoré-Mercier.

CONTENU D'APPRENTISSAGE

LIRE UN RÉCIT D'AVENTURES ...	ÉCRIRE UN RÉCIT ...
	Intention: Créer une situation qui représente un danger ou une menace pour les personnages.
Discours narratif et descriptif: - Dégager les principaux événements du récit. - Identifier les situations du récit qui représentent un danger ou une menace pour les personnages et relever les moyens qu'ils utilisent pour y échapper. - Relever les passages qui décrivent des personnages, des lieux ou des objets.	**Discours narratif et descriptif:** - Utiliser adéquatement des indices de temps qui permettent de situer les événements les uns par rapport aux autres.
Lexique: - Définir, expliquer le sens de la majorité des mots ou groupes de mots, en tenant compte du contexte verbal et de la situation de communication, en recourant, au besoin, au dictionnaire.	
Syntaxe: - Relever les phrases qui servent à révéler l'expression de sentiments.	**Syntaxe:** - Utiliser correctement le point, le tiret, les guillemets, le point d'interrogation et le point d'exclamation.

VICTIME D'UN ACCIDENT

PAR JOE AUSTELL SMALL

Il a soudain l'impression qu'un géant a frappé la queue de l'hélicoptère avec un bâton de baseball. Trépidant, l'appareil blanc et orange pique vers le sol en tournoyant comme une toupie. Walter Yates est certain qu'il va s'écraser...

Yates survole une région marécageuse du nord de la Colombie-Britannique qui s'émaille à perte de vue d'épinettes noires. Il repère une clairière suffisamment grande pour un atterrissage en catastrophe. Hélas ! l'hélicoptère descend vite, trop vite : la collision lui sera fatale ! En une fraction de seconde, il décide de se diriger plutôt vers un bouquet d'épinettes qui amortira sa chute. Au dernier moment, il redresse le nez de l'appareil dans l'espoir de ralentir la descente en piqué.

Il frôle maintenant la cime des arbres, et continue sa descente, creusant une trouée béante dans la forêt. Dans un fracas assourdissant, les pales du rotor tronçonnent les arbres ; un morceau de tronc fracasse la cabine, le frappe aux côtes et ricoche sur son visage.

Soudain, c'est le choc. La portière droite se détache comme sous l'effet d'une bombe et, en un instant, les flammes envahissent la cabine. Détachant fébrilement sa ceinture, il s'élance à travers un rideau de feu. Lorsqu'il se retourne, son appareil s'est déjà transformé en brasier.

Redoutant une explosion, Walter n'a plus qu'une idée en tête : s'éloigner au plus vite. Ebranlé par la brutalité du choc, il traverse en rampant une étendue de mousse, d'eau et de boue, pour s'effondrer à une dizaine de mètres de l'avion. Ses blessures le font atrocement souffrir. Dans un suprême effort, il parvient jusqu'à une petite mare, d'où il regarde, sans sentir l'eau le glacer jusqu'aux os, les flammes consumer son hélicoptère. Puis il s'évanouit.

Mince et de taille moyenne, Walter Yates avait gagné suffisamment d'argent dans l'immobilier au Texas pour réaliser sa passion : vivre d'aventure. Après avoir servi dans les Marines, il a, pendant 12 ans, été pilote dans le Grand Nord ; puis il a étudié la survie et passé un an tout seul en Alaska. A 55 ans, il vient de consacrer l'été à chercher de l'or près de la Kuskokwim, une rivière alaskane, et il a ouvert 27 concessions minières.

Ce matin du dimanche 2 septembre 1979, il a quitté Fort Nelson pour un vol de quatre jours à destination du Texas, où l'attendent sa femme et ses enfants. Walter Yates l'a souvent échappé belle dans sa vie. Mais jamais il n'a frôlé la mort d'aussi près.

LORSQUE Yates revient à lui, son hélicoptère n'est plus qu'un amas de ferraille tordue. En frissonnant, il essaie en vain de se mettre sur ses pieds. Son dos et sa poitrine lui font affreusement mal. Il a plusieurs côtes cassées, il s'en rend compte, et le sang de la coupure qui lui entaille le visage lui voile la vue. Sa tête bourdonne, un étau lui serre la poitrine. « Est-ce que c'est la fin ? » se demande-t-il.

Cette première nuit, il la passe allongé dans l'eau froide, mi-éveillé, mi-inconscient, ne pouvant remuer que les bras et les genoux. A plu-

sieurs reprises, il tente de se redresser en prenant appui sur un arbre, mais sans succès.

Le lendemain matin, il réussit au prix de mille efforts à ramper jusqu'aux débris calcinés. C'est bien ce qu'il pensait : une partie de la commande de profondeur du rotor de queue s'est détachée, empêchant toute manœuvre du rotor. En fouillant dans les cendres, il trouve une boîte de pruneaux, réduits maintenant à un petit tas de charbon. Il pourrait tenir deux jours en les suçant et en mangeant les noyaux. Toujours dans les cendres, il déniche son canif. Son matériel photographique a brûlé, mais une lentille est intacte. Il pourra s'en servir au soleil comme d'une loupe pour faire des feux avec de la mousse préalablement séchée sous ses vêtements.

Sa trouvaille la plus précieuse est sa boîte à outils : elle contient une scie à métaux et un rouleau de fil de fer. Il retrouve aussi un vieux seau qu'il a ramassé dans une ville fantôme en Alaska : il s'en servira pour recueillir l'eau de pluie. Il a également dans ses poches une petite boîte de bonbons et un carton de sept allumettes. Heureusement, ses grosses bottes et sa veste ont été projetées assez loin pour être épargnées par les flammes !

Ses côtes cassées sont maintenant pour lui son premier souci. En bougeant, il risque de se perforer un poumon. Avec son canif, il taille des éclisses dans des morceaux d'épinette et les relie avec du fil de fer pour s'en faire un corset. En tordant le fil pour qu'il reste droit, il espère maintenir ses côtes en place.

Walter a toujours tiré une grande fierté de sa volonté de fer : il va maintenant lui faire subir l'épreuve suprême, même s'il redoute que sa seule détermination ne puisse suffire à le sauver. De toutes ses forces, il se met à prier pour que les secours s'orientent dans la bonne direction.

Les pales de l'hélicoptère ont creusé un trou net et profond au milieu d'une épaisse végétation haute de 10 à 12 mètres. Un pilote ne pourra apercevoir les débris de l'appareil que s'il passe exactement au-dessus de lui. Tout alentour, c'est une jungle d'épinettes : Walter n'a qu'une visibilité d'une dizaine de mètres, qui se réduit encore lorsque la pluie commence à tomber. Heureusement pour lui, il ne sait pas encore combien de temps elle va durer. Coincé entre cette pluie et l'humidité du marécage, il sera mouillé jour et nuit, et un rhume accompagné de toux suffirait à le tuer. Avant de faire son corset, il a senti bouger ses côtes cassées.

Ces trois premiers jours et ces trois premières nuits, Walter est ballotté entre l'imaginaire et le réel. Il n'a aucun moyen de se sécher, et le vent de plus en plus froid souffle plus fort. La nuit, Walter commence à geler.

S'il ne parvient pas à se construire un abri, il va mourir. La portière droite de l'hélicoptère pourrait servir de toit. A quatre pattes, Walter la tire jusqu'à un endroit où se trouvent quatre petites souches d'un mètre de haut taillées par les pales du rotor et il la pose dessus. Autour de ce toit improvisé, il place des débris divers contre lesquels il appuie des branches d'épinette coupées par l'hélicoptère. Pour la porte, il se sert d'un morceau de métal de la queue de l'appareil.

Il ramasse assez d'herbes et de plantes pour se confectionner un matelas, mais lorsqu'il s'y allonge, il a tout le bas du corps dans l'eau. La vie semble avoir complètement déserté ses pieds enflés. Il passe les jours suivants à guetter la fin de la pluie, et les nuits à se masser le corps, les jambes et les pieds pour chasser l'ankylose.

Ses maux de tête et ses tiraillements d'estomac cessent après le deuxième jour. En cherchant de la nourriture, Walter finit par trouver de petits plants de canneberge et il en mange les feuilles, qui lui semblent plutôt amères. Tout en faisant ainsi un peu de cueillette, il ramasse du bois sec pour allumer ce qu'il appelle le « feu de la dernière chance » : lorsque la pluie cessera, les avions pourront partir à sa recherche, et il s'en servira pour signaler sa présence.

Le quatrième jour, Walter décide de traîner une partie de la queue de l'hélicoptère jusqu'à une clairière, à environ six mètres de là, dans l'espoir que les sauveteurs la verront plus facilement. Pendant plus d'une heure, il s'acharne à la bouger, mais il doit se rendre à l'évidence : il en est incapable. Il renonce enfin et rentre en rampant dans son abri, où il sombre dans le sommeil.

Le cinquième jour, une heure environ avant la tombée de la nuit, Walter entend du bruit dans les broussailles. A moins de dix mètres de lui, un ours noir se dresse sur son arrière-train. Walter a récupéré des morceaux d'aluminium, et il se met à les entrechoquer en poussant des cris. L'ours retombe sur ses pattes ; il s'approche encore, puis s'arrête et se redresse. Il est énorme ! Il découvre ses dents et pousse des grognements. Il est maintenant tout proche et Walter, qui ne distingue plus qu'une masse de poils, prie avec ferveur. Finalement, l'ours poursuit sa route et contourne l'abri deux fois avant de disparaître. Est-il parti, ou attend-il seulement l'obscurité pour attaquer ? Cette nuit-là est pour Walter la plus longue et la plus dure...

Les soirées deviennent de plus en plus froides. Aussi décide-t-il de fabriquer un poêle avec des débris de métal. Il construit une boîte d'une trentaine de centimètres de haut et de long sur une vingtaine de centimètres de large, et l'entoure de fil de fer. L'un des tuyaux d'échappement du moteur sert de cheminée. Walter garde ses allumettes pour les nuits où le froid sera insupportable.

L'après-midi du septième jour, la pluie cesse enfin. « Mon Dieu, faites qu'elle ne recommence pas, dit-il à haute voix. C'est le seul espoir qui me reste. » Vers la fin de l'après-midi suivant, il entend le ronronne-

ment d'un avion. Hurlant de joie, il s'empresse d'allumer un feu, mais l'appareil passe à 500 mètres de lui et disparaît après avoir survolé deux fois la forêt. On va sans doute reprendre les recherches dès le lendemain matin. Il allumera son feu de bonne heure pour que la colonne de fumée monte jusqu'aux nuages.

A l'aube, il ôte son corset et s'en sert pour faire prendre son feu. Il ne lui reste plus que trois allumettes. Il en fait craquer une avec précaution. Une flamme s'élève timidement, qu'il entretient jusqu'à ce qu'il obtienne le plus grand feu qu'il a allumé depuis l'accident. Il se met ensuite à guetter le vrombissement d'un avion. Cette fois, lorsqu'un écho saccadé parvient à ses oreilles, il fait grand jour. Il jette à la hâte sur le feu de la mousse et du bois vert pour produire de la fumée. Presque tout de suite, une colonne s'élève en volutes et domine les arbres. Malheureusement, un vent capricieux rabat la fumée vers le sol.

L'avion le survole deux fois, et il ne le voit pas ! C'est incroyable ! On est au 9e jour, et les sauveteurs sont passés quatre fois près de lui. Il n'y a pas une chance sur mille pour qu'ils reviennent. Walter se laisse tomber et ne peut retenir un sanglot. « Mon Dieu, je n'en peux plus. Donnez-moi la force de tenir encore », supplie-t-il à haute voix.

Une étrange paix l'envahit soudain. C'est sûrement bon signe. Il se dirige en rampant jusqu'au morceau de la queue. « J'ai déjà essayé, en vain, murmure-t-il. Cinq jours ont passé, et je me suis encore affaibli. Mais cette fois, il faut absolument que j'y arrive pour qu'ils puissent voir quelque chose sur le sol. »

Lorsque Walter atteint la queue, il débranche les câbles et passe derrière, toujours en rampant. Allongé sur le dos, il saisit la masse de cent kilos et entreprend de la traîner, centimètre par centimètre, en calant ses talons contre une souche. Il travaille sans corset, et chaque effort lui arrache une douleur fulgurante. Ses côtes avaient commencé à se ressouder, et voilà qu'il les sent bouger. Mais soudain, animé d'une force nouvelle, il est en train d'accomplir l'impossible. Un arbre empêche la pièce de métal de passer ; il va chercher sa scie à métaux. En fait, cinq arbres de 10 à 12 centimètres de diamètre lui bloquent le passage. Il les scie et continue à tirer son fardeau jusqu'à la nuit tombée, puis retourne en rampant à son abri pour se reposer et prier. Il lui faudra deux journées entières pour déplacer le morceau de queue sur une distance de 12 mètres !

Dans l'après-midi du 13e jour, Walter a l'impression d'entendre un avion. En vitesse, il sort de la mousse et des brindilles sèches de la poche de sa veste. Il ne lui reste plus que deux allumettes. Il en craque une, qui s'enflamme et s'éteint aussitôt. Plus qu'une allumette. La panique s'empare de lui. Il ne faut pas la gaspiller, surtout pas. La lentille donnera peut-être des résultats. Il concentre les rayons de soleil sur la mousse, et un peu de fumée finit par s'élever. Walter réussit à entretenir le feu pendant une heure, mais aucun avion ne survole l'endroit.

Au 14e jour, il est si fatigué et si ankylosé qu'il a peine à bouger. Il passe une partie de la journée à écrire ses dernières volontés et des mots affectueux à sa femme et à ses enfants, en se remémorant les bons moments qu'il a passés près d'eux. Puis, couché sur le dos, il courbe une branche pour y attacher la liasse de papiers. Il la laisse ensuite se redresser afin que les notes restent au-dessus du niveau de la neige. Sur un morceau d'aluminium, il écrit en faisant des trous les mots VICTIME D'UN ACCIDENT et grave une flèche. Il consacrera ses dernières forces à poser cet écriteau de fortune pour indiquer la direction de son abri.

A 10 HEURES, il entend au loin un bruit de moteur et sort avec difficulté, juste à temps pour voir un avion passer en rase-mottes. En un temps record, il se rend à la clairière. Avec une énergie nouvelle et pour la première fois en 14 jours, il réussit à dresser son corps affaibli contre un arbre. Il entend l'avion décrire des cercles. On l'a enfin retrouvé ! Il crie à s'époumoner « Je suis sauvé ! Merci, mon Dieu ! Je suis sauvé ! » Il agite frénétiquement une pièce de métal brillant tandis que l'avion se dirige tout droit sur lui. « Je suis vivant ! Je suis bien vivant, s'exclame-t-il. Ne repartez pas ! » L'avion incline les ailes : on l'a aperçu.

Un torrent de larmes inonde son visage, et ses jambes se dérobent sous lui. Un quart d'heure plus tard, un hélicoptère s'immobilise au-dessus de lui, et un homme descend à sa rescousse le long d'un câble. « Etes-vous Walter Yates ? » demande-t-il.

La voix rauque, Walter s'écrie : « Oui ! Mon Dieu oui, c'est moi ! » On le hisse à bord de l'hélicoptère, qui le transporte rapidement à l'hôpital de Fort Nelson.

Après un examen complet et des radiographies de tout le corps, les médecins font le bilan de son état. Il a la douzième vertèbre écrasée et huit côtes cassées. Il devrait recouvrer l'usage de ses pieds à 90 pour cent, même si l'un d'eux est atteint de gelures.

La femme de Walter, Tracy, qui n'a jamais perdu espoir, et leur fils Jay vont le rejoindre pour le réconforter de leur présence pendant la semaine qu'il passe à l'hôpital. Plus tard, ses sauveteurs lui montrent un bulletin spécial de météo publié le jour où on l'a retrouvé : « Temps médiocre dans la région de Fort St. John, mais mystérieusement clair au nord ». Et Walter souligne trois fois le mot « mystérieusement »...

Ce texte est reproduit avec l'autorisation de Sélection du Reader's Digest.

Sélection du Reader's Digest, novembre 1980, p. 73-77.

Pratique: Lire un récit d'aventures en 1re année du secondaire

SCÉNARIO	EXPLICATIONS
Stratégie A	**Mise en situation**
1. L'enseignant demande à deux ou trois élèves de raconter une histoire vécue qui s'est transformée en une mésaventure.	NOTE: Si aucun élève ne s'offre, l'enseignant raconte lui-même une histoire. L'enseignant pourrait enregistrer ce récit afin de faciliter le travail de l'activité nº 3.
2. On discute ensuite sur les raisons pour lesquelles on aime se faire raconter des histoires: . est-ce que les éléments menaçants rendent l'histoire plus intéressante? . quelle est la part de l'intérêt créé par les personnes en cause, les lieux, la période de l'année, les objets mentionnés, etc.? . quelle est la part de l'intérêt créé par l'imprévu et la curiosité? . est-ce que l'histoire est plus intéressante quand on connaît les personnes en cause?	NOTE: Cette activité a pour but d'amener les élèves à dire de façon intuitive ce qui rend un récit plus captivant.
3. L'enseignant amène les élèves à transformer l'histoire entendue afin de susciter davantage l'intérêt.	L'enseignant procède par animation en tenant compte des points suivants: . rendre les éléments menaçants encore plus menaçants; . compléter la description des personnages; . faire jouer un rôle particulier à des objets; etc.
4. L'enseignant amène les élèves à dégager les éléments qui rendent l'histoire plus intéressante.	Noter ces critères au tableau afin qu'ils constituent des pistes d'objectivation pour la lecture du texte.

SCÉNARIO	EXPLICATIONS
Stratégie B 1. L'enseignant présente le texte intitulé "Victime d'un accident". 2. Les élèves font la liste des événements contenus dans les 7 premiers paragraphes. NOTE: La liste des autres événements leur sera fournie par l'enseignant. (Voir p. 99 et suivantes).	Objectivation Faire indiquer les situations du récit qui représentent un danger ou une menace pour les personnages et faire relever les moyens qu'ils utilisent pour y échapper. Travail fait à partir d'une grille. (Voir p. 98).

NOM: _____ GROUPE: _____

RÉCIT D'AVENTURES

À partir de la liste des événements, donner le sens des mots inconnus, compte tenu du contexte.	Écrire les événements.	Mettre un ✓ dans la case appropriée.		
LEXIQUE	LISTE DES ÉVÉNEMENTS	Menace	Moyen	Événements importants

NOM: _____ GROUPE: _____

RÉCIT D'AVENTURES

À partir de la liste des événements, donner le sens des mots inconnus, compte tenu du contexte.	Écrire les événements.	Mettre un ✓ dans la case appropriée.		
LEXIQUE	LISTE DES ÉVÉNEMENTS	Menace	Moyen	Événements importants
	- Il (Walter) essaie en vain de se mettre sur ses pieds. - Il (Walter) réussit à ramper jusqu'aux débris calcinés. - Il (Walter) trouve une boîte de pruneaux, déniche son canif et retrouve aussi un vieux seau. - Ses grosses bottes et sa veste ont été projetées assez loin pour être épargnées... - Il (Walter) taille des éclisses... - Walter tire la portière droite de l'hélicoptère jusqu'à un endroit... la pose sur quatre petites souches... place des débris divers... appuie des branches d'épinette... - Il (Walter) ramasse assez d'herbes et de plantes pour se confectionner un matelas. - Walter trouve des petits plants de canneberge et il en mange les feuilles. - Il (Walter) ramasse du bois sec. - Il (Walter) s'acharne à bouger la queue de l'hélicoptère. - Walter entend du bruit dans les broussailles. Un ours noir se dresse sur son arrière-train. - Walter se met à entrechoquer des morceaux d'aluminium en poussant des cris.			

RÉCIT D'AVENTURES

À partir de la liste des événements, donner le sens des mots inconnus, compte tenu du contexte.	Écrire les événements.	Mettre un ✓ dans la case appropriée.		
LEXIQUE	LISTE DES ÉVÉNEMENTS	Menace	Moyen	Événements importants
	- L'ours retombe sur ses pattes, s'arrête, se redresse, découvre ses dents et pousse des grognements. L'ours poursuit sa route. - Walter construit une boîte et l'entoure de fil de fer. - Walter entend le ronronnement d'un avion et s'empresse d'allumer un feu. - Walter ôte son corset. - Il (Walter) fait craquer une allumette avec précaution. - Il (Walter) jette sur le feu de la mousse et du bois vert. - L'avion survole Walter deux fois et ne le voit pas. Walter se laisse tomber et ne peut retenir un sanglot. - Walter atteint la queue, saisit la masse de cent kilos et tire son fardeau. - Il (Walter) sort de la mousse et des brindilles sèches. - Il (Walter) concentre les rayons de soleil sur la mousse (à l'aide de sa lentille). - Walter entend un bruit de moteur, sort avec difficulté et se rend à la clairière. - Il (Walter) réussit à dresser son corps contre un arbre. - Il (Walter) agite une pièce de métal brillant. - L'avion se dirige tout droit sur lui.			

SCÉNARIO	EXPLICATIONS
Stratégie C 1. L'enseignant amène les élèves à chercher le sens des mots ou expressions dont ils ignorent la signification: . soit en utilisant le dictionnaire; . soit en utilisant le contexte ou la situation de communication. Cette activité est justifiée par le travail que l'élève aura à faire par la suite pour trouver les événements qui représentent une menace, les moyens de s'en sortir et pour pointer les événements importants. NOTE: Cette activité peut être faite à la maison. Au cours suivant (début de la troisième période), l'enseignant consacre environ 20 minutes à un retour sur les mots dont les élèves ne connaissaient pas le sens.	Objectivation sur le lexique Ce travail est fait dans la première colonne de la grille.

SCÉNARIO	EXPLICATIONS
Stratégie D 1. Les élèves indiquent dans la grille les événements qui représentent une menace pour le personnage principal. 2. Les élèves indiquent les moyens que le personnage utilise pour s'en sortir. 3A. Les élèves indiquent quels événements leur semblent les plus importants. B. Faire dire aux élèves pourquoi ils ont retenu ces événements importants (critères de sélection). 4. L'enseignant les amène à voir qu'il y a une corrélation entre les événements menaçants, les moyens d'en sortir et les événements qu'ils ont retenus comme étant importants. 5. Les élèves retournent ensuite au texte et dégagent le rôle joué par les événements dits importants.	Objectivation Amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte du fonctionnement du discours narratif en dégageant les principaux événements. Faire dégager les événements importants. NOTE: Les élèves devraient constater qu'un événement important modifie le cours de l'histoire, contrairement aux événements secondaires.

SCÉNARIO	EXPLICATIONS
<u>Stratégie E</u> 1. La classe est divisée en 5 équipes. Chaque équipe doit illustrer par un dessin un des éléments suivants: a) le personnage; b) les lieux de l'accident; c) l'hélicoptère; d) le matériel de survie; e) l'ours; en s'appuyant sur les informations fournies dans le texte.	Objectivation portant sur la fonction du discours descriptif dans le discours narratif. <u>Suggestion</u>: Les élèves pourraient colorier leur dessin à la maison.
2A. Les équipes échangent leurs illustrations. Chaque équipe essaie de porter un jugement sur l'illustration faite par une autre équipe en s'appuyant sur les éléments de base.	Ce travail peut être fait par écrit.
B. À partir des détails que les élèves ont trouvés dans le texte, l'enseignant les amène à conclure que les passages descriptifs ont pour rôle de préciser à qui, où, quand et comment cette aventure est arrivée et de rendre ce récit plus intéressant.	

SCÉNARIO	EXPLICATIONS
Stratégie F 1. L'enseignant remet aux élèves un court récit dans lequel il n'y a aucun détail descriptif (p. 105). 2. Il leur remet ensuite le même récit, auquel on a ajouté les détails descriptifs (p. 106). 3. Les élèves découvrent ainsi que le rôle de la description est de préciser à qui, où, quand et comment l'événement est arrivé et découvrent aussi que ces passages servent à soutenir l'intérêt.	Acquisition de connaissances Objectif: consolider des connaissances acquises lors de l'objectivation. (Généralisation)

UNE VISITE INATTENDUE

Tôt le lendemain matin, comme elle achevait d'écrire au tableau la leçon de grammaire de la journée, il y avait eu dans son dos un silence si inhabituel qu'elle s'était tournée d'un coup vers sa classe. Ivan regardait par la porte le visage qui venait d'y apparaître.

Elle en avait été bouleversée à vouloir chasser le visiteur. Mais comment faire! Après un bref coup de jointure dans la porte, sans attendre de réponse, il était entré.

Anna nous dit:

- Comment ne pas le reconnaître au premier coup d'oeil! C'est bien le moule d'où sont sortis nos pauvres enfants Demetrioff. De la main, il brandissait ma lettre. Il l'étala sur mon pupitre pour me la faire bien voir, tout comme si ce n'était pas moi qui l'avait écrite. Je vis, à sa façon de faire semblant, qu'il ne savait pas lire. Mais il avait dû se faire montrer le passage à retenir, car il plaça un de ses gros doigts sous les trois mots "Ivan gives me trouble".

- So! me demanda-t-il, Ivan is trouble?

J'eus beau chercher à me reprendre, à minimiser les torts d'Ivan, même à les rayer complètement, l'homme me foudroyait, il n'en finissait pas de m'acculer:

- Did you write, did you not write: Ivan is trouble?

Je penchai un peu la tête.

- A little. Just a little trouble.

- So! cria le bonhomme qui déjà ne m'écoutait plus.

Il s'était tourné vers la classe et appelait Ivan.

- Comme here, you ... trouble!

Ce qui suivit, Anna mit du temps à le remettre ensemble, bride par bride, tant la scène s'était déroulée comme sous l'effet de la folie.

(c) Gabrielle Roy, 1977
Extrait de Ces enfants de ma vie, Montréal
Éditions internationales Alain Stanké.

UNE VISITE INATTENDUE

Tôt le lendemain matin, comme elle achevait d'écrire au tableau la leçon de grammaire de la journée, il y avait eu dans son dos un silence si inhabituel qu'elle s'était tournée d'un coup vers sa classe. Ivan, les bras décroisés, regardait par la partie vitrée de la porte le visage qui venait d'y apparaître, le sien exprimant une terreur sans nom.

Il était devenu blême, nous expliqua Anna. Vous savez combien les Demetrioff sont d'un brun foncé à ne plus savoir si c'est leur vraie couleur ou si elle n'est pas le produit du traitement que l'on inflige au cuir et qui à la longue cuit aussi leur visage. Toujours est-il qu'une pâleur de très profond et de loin parvenait à percer ce brun du teint et à se faire jour surtout autour du nez qui se pinçait d'effroi.

Elle en avait été bouleversée à vouloir chasser le visiteur. Mais comment faire! Après un bref coup de jointure dans la porte, sans attendre de réponse, il était entré.

Anne nous dit:

- Comment ne pas le reconnaître au premier coup d'oeil! C'est bien le moule d'où sont sortis nos pauvres enfants Demetrioff. Un être tout petit, racorni, les yeux, rien qu'une fente dans le masque sombre du visage, mais si luisants, cruels et perçants qu'on en est subjugué. Et si vous pensez que les enfants sentent la tannerie, vous auriez dû respirer l'odeur du père. Cependant il était propre, vêtu d'un complet tout à fait convenable. Il me semble même qu'il portait une cravate et je ne suis pas sûre qu'il n'avait pas un chapeau à la main. Mais ce dont je suis sûre, c'est que de l'autre il brandissait ma lettre. Il l'étala sur mon pupitre pour me la faire bien voir, tout comme si ce n'était pas moi qui l'avait écrite. Je vis, à sa façon de faire semblant, qu'il ne savait pas lire. Mais il avait dû se faire montrer le passage à retenir, car il plaça un de ses gros doigts croches et tachés sous les trois mots "Ivan gives me trouble".

- So! me demanda-t-il, Ivan is trouble?

J'eus beau chercher à me reprendre, à minimiser les torts d'Ivan, même à les rayer complètement, le petit homme me foudroyait de ses minces yeux furieux, il n'en finissait pas de m'acculer:

- Did you write, did you not write: Ivan is trouble!

Je penchai un peu la tête.

- A little. Just a little trouble.

- So! cria le bonhomme qui déjà ne m'écoutait plus.

Il s'était tourné vers la classe et appelait Ivan.

- Comme here, you ... trouble!

Ce qui suivit, Anna mit du temps à le remettre ensemble, bride par bride, tant la scène s'était déroulée comme sous l'effet de la folie.

(c) Gabrielle Roy, 1977
Extrait de Ces enfants de ma vie, Montréal
Éditions internationales Alain Stanké.

SCÉNARIO	EXPLICATIONS
Stratégie G 1. L'enseignant demande aux élèves de relever les phrases exclamatives contenues dans le texte "Victime d'un accident". 2. Il leur demande d'indiquer si chacune des exclamations est reliée à une situation menaçante ou à une situation réconfortante. 3. L'enseignant fait indiquer par l'élève les sentiments, les émotions ou les états d'âme que chaque phrase exclamative révèle, dans le contexte où elle est employée.	Objectivation: Amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte du fonctionnement syntaxique de la phrase (en faisant dire si les phrases exclamatives du texte révèlent l'expression de sentiments). Ce travail est fait à l'aide d'une grille (p. 108). NOTE: Si l'enseignant constate que les élèves ont de la difficulté à reconnaître les sentiments, les états d'âme ou les émotions, il peut leur proposer une acquisition de connaissances consistant dans la reconnaissance de certains sentiments à partir de phrases artificiellement regroupées.

NOM: _____ GROUPE: _____

Relève les phrases exclamatives	Ces phrases exclamatives se rapportent-elles:		Quel sentiment, émotion ou état révèlent-elles?
	à une situation menaçante? OU	à une situation réconfortante?	Aide-toi du contexte (paragraphe)

Tu viens de lire un récit d'aventures dans lequel on a employé des phrases exclamatives qui révèlent des sentiments, des émotions ou des états d'âme. D'après toi, est-ce que cela a rendu le récit plus intéressant?

Oui ☐ Non ☐

Pourquoi? _____

_____

_____

_____

NOTE

La grille qui suit s'inscrit dans une tâche d'évaluation formative après un court temps d'apprentissage.

Lorsque l'élève remplit cette grille, il doit se rappeler le travail qui a été fait en classe pour dégager les éléments qui rendent le récit le plus intéressant possible.

Cette tâche devrait lui permettre de faire le point sur ce qu'il a retenu des apprentissages précédents, sans pénalisation pour ses erreurs.

Il faudrait prévoir un retour individuel ou collectif sur les réponses données.

NOM: _____ GROUPE: _____

ÉVALUATION FORMATIVE

A

Pour remplir cette grille, tu dois te rappeler le travail fait en classe sur les éléments qui rendent le récit d'aventures intéressant.
Écris dans les rectangles ci-dessous tous les éléments dont tu te souviens.

B

Si tu avais à écrire un récit d'aventures, est-ce que tu te servirais beaucoup, un peu, ou pas du tout de chacun des éléments que tu as indiqués dans la colonne de gauche?

		beaucoup ☐
		un peu ☐
		pas du tout ☐
		beaucoup ☐
		un peu ☐
		pas du tout ☐
		beaucoup ☐
		un peu ☐
		pas du tout ☐
		beaucoup ☐
		un peu ☐
		pas du tout ☐
		beaucoup ☐
		un peu ☐
		pas du tout ☐

NOTE

La tâche d'évaluation retenue en fin d'apprentissage est la suivante:

1. l'élève lit le texte Un accident (Yves Thériault);
2. il répond au questionnaire qui suit le texte.

UN ACCIDENT

Ce soir-là, veille de l'accident, mon fils Antoine Ashini fit un feu, dépeça un lièvre qu'il avait tué durant le jour et l'apprêta pour son repas du soir. Après, il dormit. Mais déjà, dès minuit, le temps changeait brusquement. Du froid vif de la journée, l'on passait en montée rapide à une tiédeur menaçante.

À l'aube, la neige fondait et l'eau coulait partout sur le sol. D'un coup la glace du torrent céda et l'eau dévala des hauteurs. C'était une masse énorme qui se ruait sur les basses terres. Antoine, éveillé, tenta de fuir, mais il était trop tard, l'eau l'atteignit, il était emporté vers le lac.

Ce fut un combat comme il n'en avait jamais soutenu; de toutes les forces de ses muscles et par instinct plus que par calcul, il tenta de résister à cette puissance qui le charriait comme un fétu. Il s'arc-bouta, battit des bras et des jambes, s'accrocha à toutes les aspérités sur son passage. Mais l'eau fut la plus forte. Moulu, contusionné, il fut entraîné dans l'obscurité. Une masse terrible lui enserrait la poitrine. Il étouffait, il avalait de l'eau et plus il se débattait, plus il se butait sur quelque chose, une couche solide, un plafond qui le retenait, qui l'empêchait de passer. Soudain il comprit: le torrent l'avait entraîné dans le lac et projeté sous la glace; pour se sauver, il devait agir immédiatement. Il songea à trouver l'endroit où la glace avait été rompue, mais il renonça tout aussitôt. Il ne savait dans quelle direction aller. Se trompant, il risquait d'avancer encore plus au large et ce serait la mort certaine. Ces pensées le traversaient comme des éclairs.

Il calcula aussitôt que la glace sur le lac n'était pas assez épaisse pour porter un homme. Il tira son couteau de la gaine, appuya une main sur la surface au-dessus de lui et frappa à grands coups. Mais il effritait à peine l'obstacle, un poids à la jambe lui rappela qu'il s'était endormi avec sa hachette enfilée dans la gaine. D'un geste rapide, il laissa choir son couteau inutile au fond de l'eau.

Avec le nouvel outil, il eut de meilleurs résultats. La glace céda, petit à petit. Les poumons près d'éclater, la tête bourdonnante, Antoine pratiqua d'abord un trou grand comme la main, puis assez grand pour y passer la tête. Il alla vivement respirer par ce trou; il était sauvé. Il replongea et, comme il était bon nageur, il n'eut aucune difficulté à agrandir le tour, à le rendre praticable.

Mais un problème restait; celui de la glace trop mince. Il réussit tout de même à se hisser hors de l'eau. Puis étendu de tout son long, il se laissa glisser sans imprimer de secousse à cette surface instable; il put ainsi se rendre presque jusqu'au bord. Là, l'eau étant peu profonde, il se mit debout et termina le voyage en enfonçant dans la glaise friable, et en marchant à pas hauts jusqu'au sable. Quand il y parvint, épuisé, il se laissa tomber et perdit conscience.

(c) Extrait du romand Ashini
d'Yves Thériault, Éditions Fides;
Montréal-Paris, 1961.

NOM: _____ GROUPE: _____

ÉVALUATION FORMATIVE APRÈS L'APPRENTISSAGE

"Un accident - de Yves Thériault

SITUATION DE LA VIE COURANTE

POINTS

Le point de départ du récit relate une situation de la vie courante pour Antoine Ashini.

OUI ☐
NON ☐

/8

SITUATION MENAÇANTE

La situation menaçante apparaît dès le premier paragraphe.

OUI ☐
NON ☐

Explique ta réponse

/12

Cette menace est de l'ordre de la vie courante.

OUI ☐
NON ☐

Peut-on considérer la fonte des neiges comme une situation très menaçante pour Antoine?

OUI ☐
NON ☐

Explique ta réponse

/10

LIEUX ET CIRCONSTANCES

Le lieu où l'événement est arrivé rend-il la situation plus menaçante?

OUI ☐
NON ☐

/8

POINTS

Le moment de l'année où l'événement est arrivé rend-il la situation plus menaçante?

OUI ☐
NON ☐

/8

LES MOYENS DE S'EN SORTIR

Est-ce que le moyen qu'Antoine utilise pour sortir de l'eau peut être considéré comme inattendu?

OUI ☐
NON ☐

Explique ta réponse

/12

Ce moyen de s'en sortir est-il normal pour lui?

OUI ☐
NON ☐

Explique ta réponse

/12

Y a-t-il une relation entre les moyens qu'Antoine utilise pour s'en sortir et ses habitudes de vie?

OUI ☐
NON ☐

Explique ta réponse

/12

ÉLÉMENTS DESCRIPTIFS

Le texte renferme-t-il des descriptions qui ajoutent de l'intérêt à l'histoire?

OUI ☐
NON ☐

Explique ta réponse

/12

/100

Pratique: écrire un récit d'aventures en 1re année du secondaire

SCÉNARIO

Stratégie A

1. L'enseignant relit avec les élèves les paragraphes 6 et 7 du texte "Victime d'un accident".

2. Il demande aux élèves pourquoi ce voyage de Yates n'était pas, au départ, une aventure périlleuse.

   Relever les extraits suivants:

   - "Après avoir servi dans les Marines ..."
   - "pilote dans le Grand Nord ..."
   - "étudie la survie ..."
   - "passé un an seul en Alaska ..."
   - "55 ans ..."
   - "Avec 27 concessions minières ..."

   Donc: Il est facile de supposer qu'il s'agissait là d'un vol sans histoire pour retrouver sa famille.

3. L'enseignant demande aux élèves s'ils vivent, eux, des situations, qui, à cause de l'habitude, sont devenues normales et sans histoire.

   En faire la liste au tableau:

   - prendre l'autobus scolaire pour venir à l'école;
   - faire du ski de fond durant la fin de semaine;
   - conduire le tracteur à travers les champs;
   - etc.

EXPLICATIONS

Mise en situation

Cette mise en situation fait le lien entre le travail de compréhension et celui qui sera proposé en production.

SCÉNARIO	EXPLICATIONS
Stratégie A (Suite) 4. À partir d'une de ces situations de la vie courante, l'enseignant invente avec les élèves un événement qui pourrait la transformer en une aventure périlleuse. 5. L'enseignant revient ensuite sur les critères qui serviront à composer un récit d'aventures captivant pour le lecteur: . plusieurs situations vraiment menaçantes; . plusieurs moyens de s'en sortir; . façon dont le personnage s'en sort; . passages descriptifs situant: - le personnage, - les lieux, - les objets; . expression de sentiments (mots précis); . utilisation d'exclamatives; . paroles rapportées. 6. L'enseignant invite donc les élèves à transformer une situation de la vie courante en une aventure périlleuse. . Ce récit devra respecter l'ordre dans lequel les événements se sont déroulés. 7. Les élèves commencent la composition de leur récit.	Consignes qui réactivent, le travail fait en compréhension. NOTE: Il serait préférable que l'élève compose son récit en classe.

SCÉNARIO	EXPLICATIONS
Stratégie B 1. Une fois que les élèves ont écrit leur texte, l'enseignant demande à un élève de lire le sien. On peut même le photocopier pour que tous puissent suivre la lecture. 2. L'enseignant demande alors à tous les élèves de porter un jugement sur le degré de danger que représentent les situations menaçantes du texte. Questionnement: a) Le lieu où l'événement est arrivé présente-t-il véritablement un danger? b) Le jour et l'heure où l'événement est arrivé expliquent-ils que la situation soit vraiment menaçante? c) Les circonstances de l'accident font-elles que la situation est menaçante? d) Retrouve-t-on plusieurs situations menaçantes dans le récit? Pourrait-on en ajouter d'autres? e) Ces situations menaçantes sont-elles vraisemblables, compte tenu des circonstances et des personnes en cause? f) Est-ce que les situations menaçantes le sont vraiment compte tenu des capacités du ou des personnages? g) Est-ce que l'auteur utilise des mots et des expressions qui montrent que ces situations sont vraiment menaçantes? h) Est-ce que le personnage, les lieux, les objets sont décrits de telle sorte que l'on puisse saisir le danger que représente la situation? i) Est-ce que l'auteur, par l'utilisation d'exclamatives au bon moment, nous fait comprendre le sentiment de la peur qui habite le ou les personnages?	**Objectivation** Amener les élèves à reconnaître dans quelle mesure ils ont tenu compte du fonctionnement du discours narratif et du discours descriptif. (Voir questionnement, stratégie 2). NOTE: Pour provoquer cette objectivation, l'enseignant utilise le texte d'un élève. On suppose que les autres élèves porteront, en même temps un jugement sur leur propre texte, à partir du questionnement mené par l'enseignant.

SCÉNARIO	EXPLICATIONS
Stratégie B (Suite) 3. L'enseignant invite ensuite les élèves à analyser les moyens d'en sortir que renferme le texte. a) Ces moyens sont-ils nombreux? b) Les moyens utilisés par le ou les personnages représentent-ils une certaine difficulté d'exécution? c) Est-ce que le premier moyen utilisé permet au personnage de se tirer de cette situation? d) Est-ce que les moyens utilisés sont vraisemblables? e) Est-ce que les moyens utilisés sont à la mesure des possibilités du personnage? f) Est-ce que l'auteur décrit les objets que le personnage utilise pour se tirer d'affaire? g) Est-ce que la façon de s'en sortir est originale ou inattendue selon la situation? h) Est-ce que l'auteur utilise des mots, des expressions et des phrases exclamatives qui montrent la joie du personnage au moment où il se voit sauvé? 4. L'enseignant amène les élèves de la classe à dire si l'auteur a utilisé la ponctuation qui convenait pour chacune des phrases: . le point; . les deux-points; . le tiret; . les guillemets; . le point d'interrogation; . le point d'exclamation.	

SCÉNARIO	EXPLICATIONS
Stratégie C Si l'enseignant remarque que les élèves ont de la difficulté avec la ponctuation dans le dialogue ou les phrases rapportées, il fait l'activité suivante. À partir d'un ensemble de phrases construites de façon différente, il demande aux élèves d'ajouter les deux-points et les guillemets aux bons endroits. La même activité pourrait être faite avec des phrases faisant partie d'un dialogue.	Acquisition de connaissances NOTE: Cette stratégie est facultative.

SCÉNARIO	EXPLICATIONS
Stratégie D 1. L'enseignant amène les élèves à résumer les événements importants du récit qui vient d'être lu. 2. Les élèves discutent afin de voir si ce récit rapporte les événements dans l'ordre où ils se sont déroulés. 3. Les élèves relèvent les indices de temps (temps des verbes, expressions) pour justifier leur jugement.	Objectivation Amener les élèves à reconnaître s'ils tiennent compte du fonctionnement du discours narratif et du discours descriptif. . Ordre des événements. . Indices de temps utilisés.

SCÉNARIO	EXPLICATIONS
Stratégie E 1. L'enseignant distribue une grille d'accompagnement. (Voir dans le texte du guide à la page 49). Les 5 meilleurs récits seront dactylographiés et pourront servir de références lorsqu'on travaillera à nouveau sur le récit d'aventures.	Objectivation Chaque élève travaille sur son propre texte. NOTE: La grille d'accompagnement remise à l'élève permettra à celui-ci de faire un retour sur sa pratique et de vérifier: 1. jusqu'à quel point il a respecté les consignes qu'on lui avait données (diagnostic); 2. le cas échéant, quelles sont les activités correctives à apporter.

NOTE

L'évaluation formative des récits à la fin d'une séquence d'apprentissage se fait à l'aide de la fiche-synthèse proposée au point 3.2.1 de ce guide.

Voici trois façons d'utiliser cette fiche.

1. L'enseignant fait lui-même la correction en utilisant cette fiche.

2. Les élèves font la correction de certaines parties de la fiche choisies à l'avance par l'enseignant et ce dernier s'occupe du reste de la correction.

3. En équipe, les élèves corrigent eux-mêmes les récits d'autres élèves. Ils remettent ensuite les récits aux élèves qui en sont les auteurs. On accorde un temps suffisant aux élèves pour prendre connaissance de la correction faite par leurs compagnons et pour la contester auprès de l'enseignant s'ils le désirent.

ANNEXE 2

PRODUIRE UN RÉCIT D'AVENTURES EN 2e ANNÉE DU SECONDAIRE

SYNOPSIS

À partir de ce que les élèves ont appris en 1re année du secondaire, on leur demande d'écrire un nouveau récit d'aventures qui comportera de plus grandes difficultés d'écriture. On sera tenté de faire des rapprochements avec le scénario précédent, afin d'avoir une idée de la progression d'une classe à l'autre. Certes, on aura raison, mais la démonstration demeure modeste compte tenu du caractère du guide.

Ce nouveau scénario permettra par ailleurs d'introduire deux autres instruments de mesure.

Le premier, pour l'évaluation formative pendant le déroulement de l'apprentissage, est la fiche diagnostique à l'usage de l'élève, formule mixte entre la liste de vérification et la grille d'accompagnement.

Le second est la fiche-synthèse du développement de l'habileté à communiquer, à l'usage de l'enseignant, afin que celui-ci puisse se donner un profil de l'évolution de sa classe.

Enfin, on retrouvera une fiche-synthèse, avec laquelle on tentera une évaluation globale et subjective du récit, élément qui était absent du modèle présenté dans le scénario précédent.

Reproduction autorisée par la Commission scolaire régionale Honoré-Mercier.

CONTENU D'APPRENTISSAGE

LIRE UN RÉCIT D'AVENTURES	
Intention: - Faire vérifier si le récit présente les personnages, les lieux et les objets de façon à faire ressortir leurs caractéristiques principales. Rapports: - Utiliser le niveau de langue qui convient à la situation de communication. - Faire vérifier si le récit utiiise le niveau de langue qui convient à la situation de communication. - Vérifier auprès du ou des récepteurs si le récit tient compte du degré de familiarité et d'intérêt que ceux-ci ont pour le sujet. Lexique: - Respecter, dans la rédaction du récit, le sens généralement attribué aux mots en recourant, au besoin, à un dictionnaire. - Vérifier auprès du ou des récepteurs s'ils donnent à certains mots le même sens que ces mots ont dans le récit qu'ils lisent.	Syntaxe: - Utiliser correctement le temps des verbes exigé par la logique du récit. - Faire vérifier si le temps des verbes correspond à la logique commandée par les premiers verbes du discours. - Diviser, s'il y a lieu, le récit en paragraphes. - Faire vérifier s'il y a lieu de diviser le récit en paragraphes pour faciliter la lisibilité. Orthographe d'usage: - Faire vérifier si les mots utilisés respectent les contraintes de l'orthographe d'usage. Orthographe grammaticale: - Faire vérifier si les mots respectent les règles de l'orthographe grammaticale.

Pratique: Produire un récit d'aventures en 2e année du secondaire

SCÉNARIO	EXPLICATIONS
I - MISE EN SITUATION 1re étape: Constituer une banque de faits divers ou de courts articles d'information (nouvelles du jour) avec la contribution de tous les élèves de la classe. 2e étape: On demande aux élèves de relier deux ou trois faits divers ou nouvelles, de façon à créer un "super fait divers", c'est-à-dire un fait divers qui contient plus d'un événement. Ces événements doivent être reliés entre eux (logiquement, chronologiquement). Il ne s'agit pas seulement de juxtaposer les faits. Il faut que l'histoire raconte quelque chose. 3e étape: On raconte quelques "super faits divers" oralement, à partir des trouvailles de quelques élèves. Cette activité se fait en grand groupe (la classe).	Cette mise en situation a pour but de stimuler la créativité en vue de la rédaction d'un récit: il s'agit de constituer une banque d'idées, d'événements. N.B.: On suggère donc de planifier la poursuite de l'objectif lié au récit d'aventures après celui ayant trait à la lecture du fait divers. 1. Les élèves travaillent seuls ou en équipes (2 à 3 élèves). 2. Ne pas craindre les montages (association de faits divers au point de départ très différents) insolites, farfelus, inusités, originaux. Objectivation Un récit peut n'être constitué que d'un événement (1re année du secondaire), mais il peut aussi raconter plusieurs événements qui changent le cours de l'histoire (2e année du secondaire). On se rappellera la situation menaçante et la situation réconfortante, les "moyens" de s'en sortir (1re année du secondaire). En 2e année du secondaire, on pourra ajouter l'idée de "rebondissement", c'est-à-dire d'événement qui est entraîné par un autre? Il y a des rebondissements auxquels on s'attend, d'autres qui sont inattendus. Ce sont ces derniers, surtout, qui ajoutent à l'aventure, non?

SCÉNARIO	EXPLICATIONS
II - ACTIVITÉ D'ÉCRITURE (1re version) On propose aux élèves d'écrire un récit: 1. d'aventures;	Au besoin, revenir sur cette notion en partant des stratégies déjà vécues par les élèves en 1re année du secondaire. Référence: "Lire et produire un récit d'aventures en 1re année du secondaire". (p. 91).
2. comprenant plusieurs événements (des faits, des actions) reliés entre eux par des mots ou expressions de liaison;	Au besoin, revenir sur l'activité de mise en situation vécue précédemment.
3. dans lequel au moins un des événements sera un rebondissement (conséquence inattendue) d'un événement;	Vérifier auprès des élèves qu'ils saisissent bien le sens du mot "rebondissement".
4. qui s'adresse à des jeunes de leur âge;	Laisser les élèves libres de choisir les moyens linguistiques qui permettront de respecter cette consigne. Une objectivation viendra plus loin dans le scénario.
5. d'une page à une page et demie.	NOTE: D'autres consignes suivront. On a voulu, pour des raisons de stratégie, ne pas toutes les donner à la fois. On vise surtout ici à créer une atmosphère de création détendue, avec le moins de contraintes possible.

SCÉNARIO	EXPLICATIONS
III- ACTIVITÉ D'OBJECTIVATION DE LA PRATIQUE Cette première objectivation de la pratique vise à faire vérifier par l'élève s'il a respecté les consignes qu'on lui avait données (p. 126). Deux instruments complémentaires sont mis à sa disposition: 1. Une fiche diagnostique (p. 56). 2. Une grille de lecture (p. 128).	La fiche diagnostique devrait permettre à l'élève de vérifier lui-même s'il applique correctement les quatre consignes qu'on lui avait données. Pour cela, il répond par oui, non ou besoin d'aide, à des questions relatives aux consignes. Si l'élève choisit la réponse besoin d'aide, cela signifie qu'il ne peut juger par lui-même de la situation. Il faut donc l'aider. Au besoin, on aura recours à des acquisitions de connaissances: 1. action à événements multiples; 2. type de destinataire; 3. mots de liaison. NOTE: Pour répondre à la question 3 de la fiche, l'élève doit faire lire son récit par un autre élève de la classe à qui il demandera de remplir la grille de lecture, qui lui sera remise une fois la lecture du récit terminée.

GRILLE DE LECTURE
(1re version)

À REMPLIR PAR LE LECTEUR

J'ai trouvé ton récit très intéressant; ☐
assez intéressant; ☐
plus ou moins intéressant; ☐
peu intéressant; ☐
pas intéressant; ☐

En quelques mots, j'explique ce que j'ai trouvé intéressant dans le récit que je viens de lire. Pour écrire mes commentaires, je peux me servir des personnages, des lieux, des événements ou des objets qui apparaissent dans le récit.

Cependant, tu pourrais, selon moi, augmenter l'intérêt de ton récit en revoyant un ou plusieurs des éléments suivants:

A) PERSONNAGES ☐

B) LIEUX ☐

Améliorations suggérées:

Améliorations suggérées:

C) ÉVÉNEMENTS ☐

D) OBJETS ☐

Je fais la liste des mots, des expressions, des phrases que je ne comprends pas:

SCÉNARIO	EXPLICATIONS
IV - ACTIVITÉ D'ÉCRITURE (2e version) L'élève reprend sa première version: 1. En tenant compte de l'objectivation obtenue à la suite de l'utilisation: a) de la fiche diagnostique (p. 56); b) de la grille de lecture (p. 128). 2. En tenant compte des consignes suivantes: a) respecter, dans la rédaction du récit, le sens généralement attribué aux mots en recourant au besoin au dictionnaire; b) vérifier auprès des récepteurs s'ils donnent à certains mots le même sens que ces mots ont dans le récit qu'ils lisent; c) les mots utilisés dans le récit respectent les contraintes de l'orthographe d'usage; d) les mots utilisés dans le récit respectent les règles de l'orthographe grammaticale;	Il serait bon de rappeler les consignes de départ à la page 126. Objectivation On forme des équipes de trois élèves. Chaque élève fait successivement lire son récit par les deux autres. S'il y a lieu, on remettra en question un mot, une expression dont on ne connaît pas le sens ou dont on n'est pas sûr qu'il convient dans le contexte. On vérifie avec le dictionnaire. On corrige si nécessaire. N.B.: L'enseignant peut recourir à des fiches d'acquisition de connaissances sur l'utilisation des dictionnaires. Chaque lecteur identifie les mots qui font l'objet, selon lui, d'une erreur d'orthographe (d'usage ou grammaticale). On vérifie en équipe l'exactitude de l'erreur relevée. Après discussion ou vérification dans le dictionnaire ou la grammaire, on corrige s'il y a lieu. On aura intérêt à faire utiliser aux élèves, lorsqu'ils lisent un récit, la grille de lecture "2e version" (p. 132). Quand les équipes de lecture ont terminé et que chaque auteur a fait les corrections qui s'imposent, il remet son récit à l'enseignant.

SCÉNARIO	EXPLICATIONS
e) utiliser correctement les temps de verbe exigés par la logique du récit; f) diviser s'il y a lieu le récit en paragraphes.	L'enseignant relit chaque récit en prêtant attention surtout au temps des verbes utilisés (concordance des temps en fonction de la logique du récit) et à la présence ou l'absence de paragraphes. NOTE: Lorsqu'il lit des récits, on suggère à l'enseignant, s'il y a lieu, d'identifier les problèmes, de suggérer des stratégies, des moyens pour les corriger. Mais il évitera de faire les corrections lui-même de façon à ne pas être dans la position de corriger ses propres idées. Objectivation Au besoin l'enseignant suscitera l'objectivation des élèves en faisant vérifier: a) si le temps des verbes correspond à la logique commandée par les premiers verbes du récit; b) s'il y a lieu de diviser le récit en paragraphes pour faciliter la lecture et la compréhension. On aura recours, au besoin, à des acquisitions de connaissances sur le temps des verbes et le paragraphe.

GRILLE DE LECTURE

(2e version)

I - "Je crois que ces mots ne sont pas bien utilisés compte tenu du contexte du récit": (un mot est utilisé à la place d'un autre)

Les mots pris dans le récit:	Sens donné aux mots dans le récit:	correction:
EX.: aéroport	bâtiment réservé aux voyageurs	aérogare

II- Liste des mots qui font l'objet, selon moi, d'une erreur d'orthographe:

Orthographe d'usage	Orthographe grammaticale
EX.: byciclette (correction: bicyclette)	EX.: Ont (correction: on) lui demande

SCÉNARIO	EXPLICATIONS
Atelier de lecture de récits d'aventures Cette lecture a pour but: 1. de soutenir l'intérêt des élèves pour leur récit d'aventures; 2. d'enrichir leur expérience pour ce type de discours; 3. de réutiliser des connaissances dans leur récit.	Stratégie suggérée pour occuper les élèves pendant que l'enseignant relit les récits et livre ses commentaires à chacun. La lecture est laissée à l'initiative des élèves. Il n'y a pas de suite: exercices, questionnaires, etc. Elle peut être organisée à l'aide du bibliothécaire de l'école.
V- ACTIVITÉ D'ÉCRITURE (3e version) L'élève reprend pour la dernière fois son texte avant de le remettre à l'enseignant. Cette troisième version fera l'objet d'une évaluation APRÈS l'apprentissage. On a réservé l'appréciation des points techniques à l'enseignant (p. 123). Par ailleurs, l'élève-lecteur portera un jugement global d'ordre qualitatif (p. 136), comme le prévoit une des consignes (4e p.126). Chaque récit sera lu par trois élèves.	Il convient de prévenir l'élève que cette troisième version sera notée. Suggestion: Cette troisième version peut être l'objet d'une publication de la classe sous une forme ou sous une autre. Si jamais une décision est prise en ce sens, il faudrait exploiter ce projet dès le début du scénario au moment où on donne la consigne à l'élève que son récit doit s'adresser à un jeune de son âge.

EXEMPLE DE FICHE-SYNTHÈSE (À l'usage de l'enseignant)

NOM: _____ IDENTIFICATION DU RÉCIT: _____

1. Récit d'aventures	A) Présence de plusieurs événements pouvant être reliés soit à une situation menaçante, soit à une situation réconfortante (moyens, façons de se tirer d'affaire).	Un événement ☐ (0) Plusieurs ☐ ( )	
	B) Présence d'un rebondissement: événement qui apporte du nouveau (développement inattendu); Peut être de l'ordre de la menace ou du réconfort.	Absence ☐ (0) Présence d'un rebondissement ☐ ( )	☒
2. Utilisation des mots conformément à:			
a) leur sens	Respect du sens généralement accordé aux mots en tenant compte du contexte du récit.	Aucune erreur ☐ (0) Quelques-unes ☐ ( ) Plusieurs ☐ ( )	
b) l'orthographe d'usage	Tous les mots du récit.	Aucune erreur ☐ (0) Quelques-unes ☐ ( ) Plusieurs ☐ ( )	
c) l'orthographe grammaticale	Tous les mots du récit.	Aucune erreur ☐ (0) Quelques-unes ☐ ( ) Plusieurs ☐ ( )	☒
3. Temps des verbes	Utilisation adéquate à la logique du récit.	Aucune erreur ☐ (0) Quelques-unes ☐ ( ) Plusieurs ☐ ( )	☒

4. Utilisation des paragraphes	Tenir compte de ce critère dans les cas où l'apparition de paragraphes rend le récit plus facile à comprendre.	Paragraphes inutiles à la compréhension ☐ ( ) ou Présence de tous les paragraphes utiles ☐ ( ) De quelques-uns ☐ ( ) D'aucun ☐ (0)	☒
		TOTAL =	☒

Résultat final

Ma note: ⌊___⌋

La note moyenne obtenue à la suite de la compilation des notes attribuées par chaque élève-lecteur: ⌊___⌋

Résultat: ⌊___⌋ / 100

EXEMPLE DE FICHE-SYNTHÈSE (À l'usage de l'élève-lecteur)

Intérêt du récit	Je porte un jugement personnel sur l'ensemble du récit que je viens de lire. Je ne tiens compte que de l'intérêt, du plaisir que j'ai éprouvé à lire cette histoire.	Le récit est intéressant: Beaucoup ☐ ( ) Assez ☐ ( ) Plus ou moins ☐ ( ) Peu ☐ ( ) Pas du tout ☐ (0)	☒
		NOTE ACCORDÉE:	☒

Une fiche-synthèse est offerte à l'enseignant qui désire se donner un portrait de sa classe. Une fois remplie, cette fiche pourra permettre,

a) de féliciter les élèves pour les points forts;

b) de mettre en relief des difficultés qui semblent générales;

c)- de déterminer des stratégies et des moyens pour corriger les lacunes avec l'accord des élèves.

Un mot d'explication sur le contenu des colonnes:

- Consignes données à l'élève: l'enseignant rappelle les consignes données à l'élève qui ont fait l'objet d'apprentissages.

- Observations: ce sont les observations de l'enseignant faites dans les textes d'élèves.

- Degré de réussite: l'enseignant fait le bilan. Il y a deux possibilités: le nombre d'élèves qui a réussi sur le nombre total d'élèves de la classe, par exemple 35: __/35/. Ou bien, on indique globalement si une consigne a été respectée par une majorité d'élèves.

  NOTE: Le but est de se faire un portrait de la classe et non de comparer les élèves entre eux.

- Décisions: il s'agit de noter ici ce que l'on compte faire pour corriger la situation le cas échéant.

Cette fiche-synthèse peut être utilisée graduellement (au fur et à mesure que l'apprentissage progresse au cours de la 2e ou 3e version) ou à la fin de la 3e version.

EXEMPLE DE FICHE-SYNTHÈSE DU DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ

CONSIGNES DONNÉES AUX ÉLÈVES	OBSERVATIONS	DEGRÉ DE RÉUSSITE	DÉCISIONS
1. J'ai demandé aux élèves d'écrire un récit d'aventures comprenant plus d'un événement:			
a) ces événements sont de l'ordre de la menace ou des moyens de s'en sortir;	a) Les personnages des récits font face à plusieurs situations menaçantes.	/35 Majoritairement ☐ ou Minoritairement ☐	
	b) Les personnages des récits ont à leur portée des moyens de se tirer des situations menaçantes.	/35 Majoritairement ☐ ou Minoritairement ☐	
b) ces événements sont reliés entre eux par des mots ou expressions de liaison;	Ex.: Ensuite; un peu plus tard; le lendemain; en conséquence, etc.	/35 Majoritairement ☐ ou Minoritairement ☐	
c) certains de ces événements ont une valeur de rebondissement.	Rebondissement: événement imprévu, insolite qui relance le récit. De l'ordre de la menace ou des moyens de s'en sortir.	/35 Majoritairement ☐ ou Minoritairement ☐	
2. Le récit s'adresse aux autres élèves de la classe.	Les narrateurs ont utilisé la première grille de lecture pour obtenir de la rétroaction.	Aucun ☐ Quelques-uns ☐ Plusieurs ☐ Tous ☐	COMMENTAIRES DES ÉLÈVES SUR LES GRILLES VISANT À AMÉLIORER L'HABILETÉ: 1re
	La deuxième grille de lecture.	Aucun ☐ Quelques-uns ☐ Plusieurs ☐ Tous ☐	2e

CONSIGNES DONNÉES AUX ÉLÈVES	OBSERVATIONS	DEGRÉ DE RÉUSSITE	DÉCISIONS
3. Dans les récits: a) on respecte le sens usuel des mots,	Les mots sont bien utilisés en fonction du contexte.	/35 Majoritairement ☐ ou Minoritairement ☐	D'ordre général: Relatives à des cas particuliers:
b) on respecte les contraintes de l'orthographe.	a) Cas d'orthographe d'usage.	/35 Majoritairement ☐ ou Minoritairement ☐	D'ordre général:
	b) Cas d'orthographe grammaticale.	/35 Majoritairement ☐ ou Minoritairement ☐	Relatives à des cas particuliers:
4. On utilise les bons temps de verbe.	Ce sont ceux qu'exige la logique du récit.	/35 Majoritairement ☐ ou Minoritairement ☐	D'ordre général: Relatives à des cas particuliers:
5. On divise, s'il y a lieu, le récit en paragraphes.	Récits qui commandent des corrections. Exemples: • Ajout de paragraphes. • Amélioration de paragraphes déjà existants.	/35 Majoritairement ☐ ou Minoritairement ☐	

ANNEXE 3

LIRE UN TEXTE À CARACTÈRE INFORMATIF DANS LE BUT D'ACCOMPLIR CERTAINES ACTIONS EN 2e ANNÉE DU SECONDAIRE

CONTENU D'APPRENTISSAGE

LIRE DES INSTRUCTIONS EN VUE D'ACTIONS À ACCOMPLIR

Intention:

- identifier le sujet des instructions;
- identifier l'intention de l'émetteur;
- distinguer les mots ou les groupes de mots qui servent à désigner les actions à accomplir de ceux qui servent à les préciser;
- dire si les consignes fournissent toutes les informations nécessaires aux actions à accomplir.

Lexique:

- expliquer le sens de la majorité des mots ou groupes de mots, en tenant compte du contexte linguistique et de la situation de communication, en recourant, au besoin, à un dictionnaire.

Pratique:	Lire un texte à caractère informatif dans le but d'accomplir des actions en 2e année du secondaire.

SCÉNARIO	EXPLICATIONS
UN PROJET ... On propose aux élèves de mettre au point un tour de magie. Il s'agit de faire disparaître une pièce de monnaie dans l'avant-bras!	On compte, étant donné l'aspect inusité de cette proposition, qu'elle suffira à mettre les élèves en marche et qu'elle aura valeur de mise en situation.
1re stratégie	
A) On donne à lire le texte: "La pièce de monnaie dans le bras" (voir p. 143).	
b) Aux élèves, seuls ou en groupes de deux, on demande de se livrer à un certain nombre d'observations sur le texte.	Les laisser agir librement.
c) On demande aux élèves d'imiter le prestidigitateur. Ils répètent aussi souvent que c'est nécessaire pour mémoriser les actions à faire, pour atteindre la rapidité désirée et pour améliorer l'expressivité de leurs gestes.	On présume que l'élève qui ne réussira pas du premier coup, retournera au texte spontanément. On proposera à l'élève qui éprouve des difficultés des moyens de se tirer d'affaire. Voir la 2e stratégie.

LA PIÈCE DE MONNAIE DANS LE BRAS

1. L'animateur-prestidigitateur s'installe à une table, bien en vue de l'assistance, découvre l'avant-bras afin de montrer à l'avance qu'il n'utilisera pas les manches pour y dissimuler un objet quelconque, prend une pièce de monnaie (pas trop grande) et annonce qu'il va la faire disparaître dans son avant-bras.

2. Après deux ou trois essais, il réalise effectivement cette opération, en frottant la pièce sur la peau de l'avant-bras dans lequel elle finit par "pénétrer".

EXPLICATION

3. Le bras dans lequel la pièce devra disparaître est plié de façon que le coude repose sur la table, et que la main surmontant l'avant-bras se trouve tout naturellement à la hauteur du cou du prestidigitateur.

4. Celui-ci prend la pièce et montre qu'elle n'est absolument pas truquée (il peut éventuellement demander une pièce à quelqu'un de l'assistance ou demander que l'on vienne vérifier).

5. Supposons que la pièce doive disparaître dans l'avant-bras gauche.

6. L'animateur prend la pièce entre les doigts de la main droite, la montre au public et la pose sur l'avant-bras vertical, face aux spectateurs. Il recouvre la pièce de la main droite posée et la frotte fortement sur l'avant-bras, dans un mouvement de va-et-vient vertical. La pièce est donc entièrement dissimulée par la main sous laquelle elle disparaît.

7. Après quelques frottements, le prestidigitateur arrête l'opération et retire la main droite. La pièce tombe sur la table, car elle n'a pas pénétré dans l'avant-bras. L'animateur du jeu paraît désolé et surpris que le tour n'ait pas fonctionné!

8. Il annonce qu'il recommence, et que cela marchera très bien maintenant!

9. Il ramasse la pièce, qui se trouve sur la table, de la main gauche (c'est important) et la replace dans la main droite. Puis il recommence la même opération que précédemment.

10. Hélas celle-ci se déroule sans succès, comme la première fois et l'animateur paraît de plus en plus troublé et embarassé!

11. Il recommence une troisième fois (et même une quatrième), mais il procède alors tout autrement:

12. Il saisit toujours la pièce, tombée sur la table, de la main gauche, mais il fait seulement mine de la passer dans la main droite. Il la garde dans sa main gauche, tandis qu'il reprend ses frottements comme si la pièce était toujours sous la main droite. Le public n'y a rien vu, car il a déjà été "mécanisé" par les deux ou trois opérations précédentes, et parce que tout cela s'effectue très rapidement.

13. Pendant qu'il frotte consciencieusement sur la pièce absente pour la faire pénétrer dans son avant-bras, le prestidigitateur a glissé subrepticement la pièce de monnaie dans le cou ou, plus exactement, dans l'espace qui se trouve entre le col de la chemise et la peau du cou, où la pièce restera éventuellement coincée. Si son vêtement ne possède pas de col, il peut tout simplement laisser choir la pièce dans l'échancrure de son vêtement, pour qu'elle disparaisse.

14. Quand cette procédure est achevée, il s'arrête de frotter, retire la main droite, et les spectateurs constatent avec surprise que, cette fois, la pièce s'est volatilisée et qu'elle a "réellement" pénétré dans l'avant-bras de l'animateur!

15. Celui-ci lève alors les bras en ouvrant les mains et en les tournant en tous sens, pour bien montrer à tout le monde qu'il ne dissimule pas la pièce dans celles-ci.

Jeux de Magie - Coll. Fleurus No 56.

SCÉNARIO	EXPLICATIONS
2e stratégie La deuxième stratégie s'adresse aux élèves qui n'arrivent pas à faire disparaître la pièce de monnaie. L'enseignant proposera à des élèves l'un ou l'autre des moyens suivants: 1er moyen: a) Un questionnaire sur le texte ainsi qu'une feuille-réponse (p. 145-146). b) Une rétroaction analytique destinée aux élèves qui ont répondu au questionnaire (p. 68 à 80). 2e moyen: Une liste de vérification à l'usage de l'élève (p. 147).	Il s'agit d'un questionnaire de type traditionnel qui a pour but de ramener l'élève au texte. Cet instrument a une fonction formative parce qu'il permet à l'élève d'identifier ses mauvaises réponses et les causes possibles de ses erreurs. Cet instrument, centré davantage sur l'action, permet à l'élève de vérifier point par point s'il a suivi toutes les instructions données par le texte pour réaliser le tour de magie.

QUESTIONNAIRE SUR LE TEXTE

(à l'usage de l'élève)

TU PEUX UTILISER LE DICTIONNAIRE POUR RÉPONDRE AUX QUESTIONS

1. Au début du premier paragraphe, on dit que "l'animateur-prestidigitateur s'installe à une table". De qui s'agit-il au juste?

   (A) Du maître de cérémonie de la réunion.
   (B) D'un magicien qui est très habile.
   (C) De quelqu'un qui enseigne un tour de magie.

2. Pourquoi le verbe pénétrer est-il entre guillemets dans le texte (2e paragraphe)?

   - Réponds en tes propres mots.

3. Au 4e paragraphe, on dit de la pièce de monnaie "qu'elle n'est absolument pas truquée". Qu'est-ce qu'on veut dire exactement?

   (A) Ce n'est pas une vraie pièce de monnaie.
   (B) C'est une vraie pièce de monnaie.
   (C) C'est une pièce de monnaie magique.

4. Que signifie le mot éventuellement au 4e paragraphe?

   (A) Auparavant.
   (B) Ensuite.
   (C) Possiblement.

5. Lequel des trois mots suivants te semble se rapprocher le plus du sens du mot troublé (10e paragraphe)?

   (A) Gêné.
   (B) Agité.
   (C) Tranquille.

6. Par quelle expression équivalente pourrais-tu remplacer l'expression faire mine de la passer (12e paragraphe)?

   - Réponds en tes propres mots.

7. Par lequel des trois mots suivants pourrait-on remplacer le mot mécanisé, tel qu'il est employé au 12e paragraphe?

   (A) Automatisé.
   (B) Hypnotisé.
   (C) Aveuglé.

8. Au 13e paragraphe, que signifie le mot subrepticement?

   - Réponds en tes propres mots.

9. Quelques phrases du texte révèlent l'expression de sentiments.

   - Relève une de ces phrases.

10. Pourquoi selon toi, l'auteur a-t-il choisi d'exprimer des sentiments à l'endroit où tu as trouvé ta phrase dans le texte?

    - Réponds en tes propres mots.

11. Le 11e paragraphe se termine par des "deux-points" (:). Qu'est-ce que ces "deux-points" annoncent?

    (A) Une question.
    (B) Un ordre.
    (C) Une explication.

12. Quelle idée le pronom "C" remplace-t-il dans la phrase: "Il ramasse la pièce qui se trouve sur la table de la main gauche (c'est très important)" (9e paragraphe)?

13. Selon toi, qui a écrit le texte que tu lis en ce moment?

    (A) L'animateur-prestidigitateur.
    (B) Quelqu'un d'autre.

14. À qui s'adresse le texte "La pièce de monnaie dans le bras"?

    (A) À des amateurs de tours de magie.
    (B) À des professionnels de tours de magie.
    (C) À des spectateurs de tours de magie.

15. Dans quel but le texte a-t-il été écrit?

    (A) Pour nous informer sur un tour de magie.
    (B) Pour nous donner une opinion sur un tour de magie.
    (C) Pour nous obliger à faire un tour de magie.

FEUILLE-RÉPONSES

(À l'usage de l'élève)

(Pour les questions à choix multiple, encercle la lettre qui correspond à ta réponse.)

1. A B C

2. _____
_____

3. A B C

4. A B C

5. A B C

6. _____

7. A B C

8. _____

9. "_____".

10. _____

11. A B C

12. _____

13. A B

14. A B C

15. A B C

LISTE DE VÉRIFICATION

TU ÉPROUVES DE LA DIFFICULTÉ AVEC TA PIÈCE DE MONNAIE QUI NE VEUT PAS DISPARAÎTRE. ON VA REVOIR ENSEMBLE CHACUNE DES ÉTAPES NÉCESSAIRES À LA RÉALISATION DU TOUR DE MAGIE.

À CHAQUE ÉTAPE, TU INDIQUES SI OUI OU NON TU L'AS FRANCHIE. (N'oublie pas de recourir au texte. C'est pour cette raison que tu trouveras après chaque étape le paragraphe d'où elle vient.)

EST-CE QUE TU CONNAIS LE SENS DES MOTS SOULIGNÉS? C'est très important!

		OUI	NON
1.	J'ai une pièce de monnaie, pas trop grande. (1er paragraphe).	☐	☐
2.	Je suis assis derrière une table. (1er paragraphe).	☐	☐
3.	Je porte une chemise ou un chandail qui laisse un espace entre le col et le cou. (13e paragraphe).	☐	☐
4.	Mes avant-bras sont découverts.	☐	☐
5.	Ma pièce devant disparaître dans le bras gauche (5e paragraphe), le coude de ce bras repose sur la table.	☐	☐
6.	Ma main gauche est à la hauteur de mon cou, mon poing replié sous mon menton. (3e paragraphe).	☐	☐
7.	Avec la main droite, je montre que la pièce n'est pas truquée. (4e paragraphe)	☐	☐
8.	Je prends la pièce entre les doigts de ma main droite, face aux spectateurs. (6e paragraphe).	☐	☐
9.	Je la pose sur l'avant-bras vertical (gauche) et je la recouvre de ma main droite (6e paragraphe), sous laquelle elle disparaît.	☐	☐
10.	Avec ma main droite, je frotte fortement sur mon avant-bras gauche dans un mouvement de va-et-vient vertical. (6e paragraphe).	☐	☐
11.	Après quelques frottements, je m'arrête et je retire ma main droite. La pièce tombe sur la table. (7e paragraphe).	☐	☐
12.	Je ramasse la pièce avec ma main gauche et je la replace dans ma main droite et je recommence comme au numéro 10. (9e paragraphe).	☐	☐
13.	Je refais les opérations 10, 11, 12 trois autres fois.	☐	☐
14.	Attention: cette fois, quand je ramasse la pièce avec ma main gauche, je fais seulement mine de la passer dans la main droite. Je dois faire très vite. (12e paragraphe).	☐	☐
15.	Je reprends les frottements, mais j'ai gardé la pièce dans ma main gauche. (12e paragraphe).	☐	☐
16.	Pendant que je frotte mon avant-bras gauche avec ma main droite, je fais glisser subrepticement ma pièce dans mon cou. (13e paragraphe).	☐	☐
17.	Je m'arrête de frotter. Je retire ma main droite et les spectateurs constatent que la pièce a enfin disparu dans mon avant-bras. (14e paragraphe).	☐	☐

LISTE DE VÉRIFICATION (suite)

Voilà. Nous avons repassé ensemble tous les gestes MÉCANIQUES nécessaires au succès du tour de magie.

Mais il faut davantage. Il te faut captiver, charmer ton auditoire ... en faisant la bonne chose au bon moment! En effet, il y a des moments-clés dans le texte. Est-ce que tu en as tenu compte? Voyons cela:

	OUI	NON
Au 4e paragraphe	☐	☐
À la fin du 7e paragraphe	☐	☐
Au 8e paragraphe	☐	☐
Au 10e paragraphe	☐	☐
À la fin du 12e paragraphe	☐	☐
Au 15e paragraphe	☐	☐

SCÉNARIO	EXPLICATIONS
3e stratégie Les élèves ont eu tout le temps voulu pour maîtriser les gestes nécessaires au succès du tour de magie. Il est maintenant temps d'évaluer leur performance. On divise la classe en équipes. Chaque membre de l'équipe fait le tour de magie devant les autres à tour de rôle. On l'évaluera à l'aide de la fiche-synthèse ci-jointe à la page 150. Cette fiche reprend chaque geste repéré dans le texte et lui accorde une valeur. Ainsi l'élève qui a réussi à faire disparaître la pièce en faisant les gestes prévus dans le texte nous prouve qu'il a su suivre à la lettre les instructions données.	Il s'agit d'une évaluation formative APRÈS l'apprentissage.

FICHE-SYNTHÈSE

NOM DE L'ÉLÈVE: _____

Observer l'élève-prestidigitateur.
Compléter cette fiche pendant l'exécution du tour ou immédiatement après.

	OUI	NON
1. L'élève est assis derrière une table.	(5)	(0)
2. Il porte une chemise ou un chandail qui laisse un espace entre le col et le cou.	(5)	(0)
3. Les avant-bras sont découverts.	(5)	(0)
4. Il dispose d'une pièce de monnaie.	(5)	(0)
5. Le coude gauche repose sur la table.	(5)	(0)
6. La main gauche est à la hauteur du cou.	(5)	(0)
7. Il montre avec la main droite que la pièce n'est pas truquée.	(5)	(0)
8. Il demande qu'on vienne vérifier si la pièce est truquée.	(5)	(0)
9. Il prend la pièce entre les doigts de la main droite.	(5)	(0)
10. Il la pose sur l'avant-bras vertical gauche et il la recouvre de la main droite, sous laquelle la pièce disparaît.	(5)	(0)
11. Avec la main droite, il frotte fortement sur l'avant-bras gauche dans un mouvement de va-et-vient vertical.	(5)	(0)
12. Après quelques frottements, il s'arrête et retire la main droite: la pièce tombe sur la table.	(5)	(0)
13. Il paraît surpris et désolé.	(5)	(0)
14. Il recommence quelques fois les opérations décrites aux numéros 9, 10, 11 et 12.	(5)	(0)
15. À chaque nouvelle tentative qui échoue, il paraît de plus en plus troublé et embarassé.	(5)	(0)
16. Enfin, il réussit à faire disparaître la pièce.	(20)	(0)
17. Il lève les bras et montre bien à tout le monde que la pièce n'est pas dissimulée dans l'une ou l'autre de ses mains.	(5)	(0)
	(100)	(0)

ANNEXE 4

FAIRE UN EXPOSÉ ORAL À CARACTÈRE INFORMATIF EN 1re ANNÉE DU SECONDAIRE

SYNOPSIS

L'élève fait un exposé oral à caractère informatif d'une durée d'une minute portant sur un sujet non lié à l'actualité.

Il sera amené à faire son exposé selon des étapes prévues dans son cahier, lesquelles s'ordonnent à partir d'un choix effectué dans le contenu offert par le programme.

Ce scénario a été élaboré en fonction des deux objectifs terminaux suivants:

- "Lire un article d'encyclopédie ou de revue pour la jeunesse avec l'intention de s'informer";
- "Faire un exposé oral à caractère informatif".

Toutefois, seul le second fera l'objet d'une évaluation formative APRÈS l'apprentissage. C'est au moment de l'exposé que sera vérifié le progrès réalisé par l'élève pour ce genre d'habileté. On présume que l'élève aura eu au moins la chance de faire son exposé dans le cadre d'une tâche d'apprentissage, dans des conditions semblables à celles de l'évaluation formative.

Reproduction autorisée par le réseau scolaire Chomedey de Laval.

CONTENU D'APPRENTISSAGE

LIRE UN ARTICLE D'ENCYCLOPÉDIE ...	FAIRE UN EXPOSÉ ORAL ...
Intention: - identifier la source de l'article; - identifier le sujet de l'article; - identifier l'intention de l'émetteur; - identifier les principaux faits rapportés; - identifier quels sont les adjectifs qualificatifs et les compléments du nom qui précisent l'information; - identifier les informations qui sont nouvelles. Lexique: - expliciter le sens de la majorité des mots ou groupes de mots, en tenant compte du contexte verbal et de la situation de communication et en recourant au besoin au dictionnaire. Techniques: - index et table des matières.	Intention: - fournir des informations que l'émetteur juge nouvelles pour les récepteurs; - utiliser des adjectifs qualificatifs et des compléments du nom propres à préciser les informations. Rapports: - utiliser une comparaison afin de mieux faire comprendre une information par les récepteurs; - intéresser les récepteurs. Lexique: - connaître le sens de tous les mots utilisés au cours de l'exposé. Éléments prosodiques: - utiliser une prononciation, un débit et un volume propres à faciliter la réception de son exposé. Techniques: - plan; - introduction.

exposé oral
à caractère informatif

secondaire 1

CAHIER DE L'ÉLÈVE

ON TE DEMANDE DE FAIRE UN EXPOSÉ ORAL, D'UNE DURÉE D'UNE MINUTE, À L'AIDE D'UN ARTICLE D'ENCYCLOPÉDIE OU DE REVUE POUR LA JEUNESSE AVEC L'INTENTION D'INFORMER LES AUTRES ÉLÈVES DE LA CLASSE.

TON SUJET NE DOIT PAS ÊTRE RELIÉ À L'ACTUALITÉ

Voici les grandes étapes de la démarche que tu vas entreprendre:

TABLE DES MATIÈRES

PAGE

1re étape: Collecte des informations .....

A- Découvrir l'information à l'aide de l'index et de la table des matières .....

B- Découvrir ce qu'est un texte informatif .....

C- Choisir ton sujet .....

D- Trouver des informations sur ton sujet .....

2e étape: Utilisation des informations .....

A- Choisir des informations intéressantes, nouvelles, précises .....

B- Employer une comparaison pour mieux faire comprendre .....

3e étape: Organisation des informations .....

A- Découvrir ce qu'est un bon plan .....

B- Découvrir ce qu'est une bonne introduction .....

C- Aide-mémoire .....

4e étape: Les éléments prosodiques .....

1re étape: Collecte des informations

A- Découvrir l'information à l'aide de l'index et de la table des matières

1. Observe attentivement le modèle d'index qu'on te fournit et note cinq observations que nous allons faire ensemble:

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

e) _____

2. Observe attentivement le modèle de table des matières qu'on te fournit et note trois observations que nous allons faire ensemble:

a) _____

b) _____

c) _____

INDEX:

Table alphabétique placée à la fin d'un livre. (Larousse 1974, p. 537) (ou faisant l'objet d'un cahier spécial accompagnant l'encyclopédie, exemple: "Tout l'univers".)

TABLE DES MATIÈRES OU SOMMAIRE:

Tableau qui indique méthodiquement ou alphabétiquement les sujets traités dans un livre. (Larousse 1974, p. 995.)

Maintenant que tu sais à quoi servent l'index et la table des matières, complète la table des matières de ce cahier à la page précédente.

NOTE: *Il est suggéré aux utilisateurs de ce scénario de reproduire à l'intention de leurs élèves un modèle d'index et un modèle de table des matières à leur choix.*

3. Trouve un minimum de trois encyclopédies où tu rencontres des informations sur le sujet suivant: _____, et complète le tableau à la page 156.

4. Y a-t-il une encyclopédie qui te semble plus facile à consulter?

Laquelle? _____

a) Parce que les articles sont classés par ordre alphabétique. ☐

b) Parce qu'elle contient un index. ☐

c) Parce qu'elle contient une table des matières. ☐

d) Pour une autre raison, que j'explique: _____

_____

_____

_____

_____

_____

SUJET:

TITRE DE L'ENCYCLOPÉDIE	MODE D'ORGANISATION			TITRE DE L'ARTICLE	VOLUMES	PAGES	La documentation serait-elle suffisante pour faire un exposé?		
	Index	Table des matières	Ordre alphabétique				oui	peut-être	non

B- Découvrir ce qu'est un texte informatif

"L'araignée et sa toile".

1. D'après les calculs des spécialistes, il existe au moins 20 000 espèces d'araignées, petites ou grosses. Elles vivent dans toutes les parties du monde, des pays torrides qui avoisinent l'équateur jusqu'aux froides contrées des pôles.

2. Si elles diffèrent par leurs dimensions et leurs couleurs, toutes cependant ont le corps nettement divisé en deux parties, possèdent quatre paires de pattes et tissent une toile.

3. À quoi sert cette fine dentelle?

4. Cet ouvrage délicat a un rôle bien précis: celui d'aider l'araignée à capter ses proies. Il agit exactement comme les filets du pêcheur car les fils visqueux retiennent les insectes qui ont le malheur de le frôler. Une fois sa toile terminée, la bête s'installe en observation au centre ou sur les bords. À la moindre vibration des fils, elle sait qu'une victime est proche; aussitôt, elle se lance à l'attaque.

5. Sa première opération consiste à immobiliser sa proie qui, en se débattant pour se libérer, pourrait détruire la toile patiemment tendue. Tombant sur le dos de l'infortunée victime, l'araignée, d'une goutte de soie visqueuse, la fixe à son piège puis l'enveloppe totalement d'un fin réseau de fils. Ensuite, à l'aide de ses chélicères, elle lui injecte du poison qui peut la tuer ou seulement la paralyser. Il ne lui reste alors qu'à savourer son festin.

6. Pendant des heures, elle restera immobile suçant lentement toute la substance de sa victime pour n'en laisser que l'enveloppe extérieure. Mouches, moustiques, insectes de toutes espèces, mille-pattes, d'autres araignées même sont pour elle autant de gibiers appréciés.

7. Fait curieux: quand l'araignée s'aperçoit que la victime tombée dans sa toile est trop grosse, elle préfère lui rendre la liberté, craignant qu'elle n'abîme irrémédiablement son ouvrage délicat. Elle coupe alors les fils dont elle l'avait enveloppée.

(Adaptation du texte "L'araignée et sa toile", extrait de Tout l'Univers Hachette, vol. 15, p. 2 824, 1961-1968) (c) FABRI - LDP, Paris 1958.

EXERCICE

1. Trouve cinq pronoms qui sont utilisés dans le texte:

   _____ _____ _____ _____ _____

2. À quelle personne sont ces pronoms?

   1re personne ☐

   2e personne ☐

   3e personne ☐

3. As-tu rencontré beaucoup de pronoms à la 1re personne (je et nous)?

   Aucun ☐

   Un pronom ☐

   Deux pronoms ☐

   Plus de deux pronoms ☐

Dans un texte informatif, tu retrouves très souvent des pronoms de la ___ personne, presque jamais des pronoms de la ___ et de la ___ personne.

4. Savais-tu qu'il y avait 20 000 espèces d'araignées?

   Oui ☐ Non ☐

   Savais-tu qu'une araignée possède quatre paires de pattes?

   Oui ☐ Non ☐

   Tu viens de recevoir deux informations. Peux-tu en découvrir deux autres en utilisant le texte?

   a) _____

   b) _____

Essaie maintenant de dire en tes mots ce qu'est une information:

_____

_____

_____

Dans un texte informatif, tu découvres des _____ sur un sujet donné.

5. Est-ce que l'auteur du texte donne son opinion personnelle sur les araignées?

   Oui ☐ Non ☐

6. Fais l'exercice à la page en observant attentivement les deux paragraphes qui suivent et en les comparant.

PREMIER PARAGRAPHE:

Les perroquets sont caractérisés par un bec crochu, un plumage brillant et une langue épaisse et charnue qui leur permet d'imiter la parole humaine.

DEUXIÈME PARAGRAPHE:

Les perroquets sont caractérisés par un bec crochu que je trouve très désagréable à voir, un plumage brillant et une langue épaisse et charnue. Je crois que ce sont des oiseaux inutiles qui ne font qu'agacer ceux qui les possèdent.

a) Trouve les mots ou expressions nouvelles qui apparaissent dans le 2e paragraphe et qui n'apparaissent pas dans le premier paragraphe.

b) En observant ces mots que tu viens de trouver, peut-tu dire quelle est la différence entre ces deux textes?

Le premier paragraphe est seulement un texte informatif parce que l'auteur n'exprime pas son opinion sur les perroquets.

Le deuxième paragraphe n'est pas seulement à caractère informatif; l'auteur y donne aussi son opinion.

Donc, dans le texte informatif, il ne faut pas que l'auteur donne son _____ personnelle sur le sujet qu'il présente.

7. Est-ce que l'auteur du texte "L'araignée et sa toile" donne son opinion sur les araignées?

Oui [ ] Non [ ]

Retranscris la réponse que tu as donnée au numéro 5 de la page précédente:

Oui [ ] Non [ ]

Quels sont les deux indices qui t'ont permis de répondre NON?

a)

b)

8. En résumé, dans un texte informatif, tu retrouves très souvent des pronoms de la __ personne, presque jamais des pronoms de la ___ et de la __ personne; tu découvres des _____ sur le sujet développé et l'auteur ne donne pas son _____ personnelle.

Attention de ne pas choisir un sujet trop difficile que tes camarades auraient de la difficulté à comprendre et où tu serais peut-être gêné toi-même par une documentation trop abondante ou trop technique.

C- Choisir ton sujet

Tu es maintenant prêt à choisir ton sujet pour préparer ton exposé.

1. Quel sujet as-tu choisi? (_____)

2. Pourquoi as-tu choisi ce sujet?

3. Peux-tu te poser des questions sur ton sujet auxquelles tu aimerais répondre en fouillant dans les encyclopédies?

EXERCICE (suite)

4. En utilisant la page 166 indique d'un côté ce que tu sais sur ton sujet et de l'autre ce qui est nouveau, que tu ne connaissais pas et que tu découvres en lisant dans les encyclopédies. Observe si ça répond à tes interrogations. Tout ce que tu noteras te servira à remplir ton aide-mémoire et par le fait même à préparer ton exposé.

5. Penses-tu pouvoir apporter des faits nouveaux pour les autres élèves de la classe en travaillant sur ce sujet?

Oui ☐ Non ☐

6. Penses-tu trouver tes informations uniquement dans une encyclopédie?

Oui ☐ Non ☐

Sinon, dans quels volumes prendras-tu ton information?

_____

D- Trouver des informations sur ton sujet

1. En utilisant l'index, la table des matières ou l'ordre alphabétique de différentes encyclopédies, je note le nom, le mode de fonctionnement, les volumes et les pages de celles que j'ai décidé d'utiliser pour préparer mon exposé.

Nom de l'encyclopédie	Mode de fonctionnement			Volumes	Pages
	Index	Table des matières	Ordre alphabétique		
_____	—	—	—	_____	—
_____	—	—	—	_____	—
_____	—	—	—	_____	—
_____	—	—	—	_____	—

2. Pourrais-tu me donner les principales raisons pour lesquelles tu as choisi ces encyclopédies: _____

_____

_____

_____

_____

3. Vérifie maintenant si les textes que tu as trouvés sont informatifs.

a) Les textes contiennent-ils des pronoms de la 3^{e} personne? Relève quatre de ces pronoms:

_____ _____ _____ _____

Contiennent-ils des pronoms de la 1re ou de la 2^{e} personne?

Oui ☐ Non ☐

Si oui, relève tous ceux que tu as rencontrés et le verbe qui les accompagne:

_____ _____ _____ _____

b) L'auteur donne-t-il son opinion personnelle?

Oui ☐ Non ☐

c) As-tu trouvé de nouvelles informations? Lesquelles?

1re information: _____

2^{e} information: _____

3^{e} information: _____

4^{e} information: _____

5^{e} information: _____

2e étape: Utilisation des informations

A- Choisir des informations intéressantes, nouvelles et précises

Tu as ramassé beaucoup d'idées en fouillant dans les encyclopédies. Maintenant tu dois faire un choix. Pour t'aider à le faire, pose-toi les questions suivantes:

1. Est-ce que tu penses que les informations que tu as trouvées seront nouvelles pour les autres élèves de la classe?

   Oui ☐ Non ☐

2. Est-ce que tu penses que ces informations pourront intéresser les autres élèves?

   Oui ☐ Non ☐

   Si oui, donne au moins un exemple: _____

   _____

   _____

   _____

   Sinon, cherche encore et écris ta réponse dans l'espace prévu plus haut.

3. Précision dans le texte informatif

   Certains mots servent à préciser les informations. Après avoir effectué les exercices suivants, essaie de découvrir ces mots qui donnent plus de précision à ton texte.

   A) Complète le texte suivant en utilisant les mots dans la colonne de droite:

Donner à l'élève un texte d'une dizaine de lignes amputé de tous ses adjectifs qualificatifs, qu'on a remplacés par des pointillés. L'élève doit, en se référant à la liste des adjectifs qui apparaissent dans la colonne de droite, remplir les pointillés avec l'adjectif qualificatif qui convient.	Donner la liste des adjectifs qu'on a enlevés du texte. Il est suggéré de les disposer dans le désordre.

Tous les mots que tu as ajoutés à ce texte sont des adjectifs qualificatifs. Le rôle de l'adjectif qualificatif est de _____ l'information.

B) Lis attentivement le texte suivant:

1er texte

Fournir à l'élève un texte d'une dizaine de lignes dans lequel on a enlevé tous les compléments du nom.

1- À l'aide d'un crayon, mets un "X" à tous les endroits du texte où tu crois qu'il manque quelque chose.

2- Trouves-tu que le texte que tu viens de lire est très précis?

   Oui ☐ Non ☐

3- Complète ce 2e texte en utilisant les réponses qu'on te suggère.

2e texte

Reprendre le 1er texte en le complétant par des pointillés à tous les endroits qui correspondent à la présence d'un complément du nom.	Donner la liste des compléments du nom qu'on a enlevés du texte. Il est suggéré de les disposer dans le désordre.

4. Le 2e texte te semble-t-il plus précis et plus facile à lire que le 1er?

   Oui ☐ Non ☐

5. Quel rôle jouent tous les compléments du nom que tu as ajoutés dans ce texte?

   _____

C) Complète toi-même le texte suivant en essayant d'imaginer les mots qui manquent et qui serviront à apporter plus de précision.

Reproduire dans cet espace un texte d'une dizaine de lignes dans lequel on aura remplacé tous les adjectifs qualificatifs et tous les compléments du nom par des pointillés.

D) Tu as sûrement remarqué que l'adjectif qualificatif et les compléments du nom aident à préciser un texte informatif. Cependant, d'autres moyens servent aussi à préciser l'information, tels une définition, une illustration graphique, un verbe, un adverbe ou un complément du verbe, etc.

E) Trouve cinq adjectifs et deux compléments du nom dans les articles d'encyclopédie que tu as lus et qui servent à préciser tes informations.

ADJECTIFS QUALIFICATIFS qui précisent l'information:

1- _____ 2- _____ 3- _____

4- _____ 5- _____

COMPLÉMENTS DU NOM qui précisent l'information (Ex.: calculs des spécialistes):

1- _____

2- _____

B- Employer une comparaison pour mieux faire comprendre

1. Observe les deux exemples ci-dessous:

   Exemple A: La baleine.

   Au lieu de te contenter de dire qu'une baleine peut mesurer 30 mètres de long, tu peux ajouter qu'elle a la même longueur que trois autobus scolaires les uns à la suite des autres, ou encore que sa longueur est l'équivalent d'environ huit automobiles juxtaposées. De cette façon, les autres élèves vont avoir une meilleure idée de la longueur de la baleine.

   Exemple B: L'aigle.

   L'aigle a une vue très perçante, c'est-à-dire que si notre vue était aussi bonne que la sienne, nous pourrions très facilement, à partir du toit de la Place Ville-Marie (édifice d'environ 40 étages), lire les titres d'un journal qui aurait été déposé sur le trottoir, au pied de l'édifice.

2. Dans l'exemple A, à quoi compare-t-on la longueur de la baleine?

   _____

   _____

3. Dans l'exemple B, quelle comparaison utilise-t-on pour montrer que l'aigle a une vue très perçante? _____

   _____

   _____

4. Dans le texte "L'araignée et sa toile" à la page 157, 4e paragraphe, à quoi compare-t-on la toile d'araignée?

   _____

5. Pour que ce soit plus facile pour les autres élèves de comprendre une information en particulier, trouve au moins une comparaison dont tu te serviras lors de ton exposé.

   _____

   _____

3e étape: Organisation des informations

A- Découvrir ce qu'est un... plan

Le plan de ton exposé comportera trois parties: une introduction, un développement et une conclusion.

a) L'INTRODUCTION : Elle sert à présenter le sujet dont tu vas parler.

Elle sert à piquer la curiosité pour capter l'intérêt des auditeurs.

Elle se situe au début de ton exposé.

b) LE DÉVELOPPEMENT: Il contient les grandes idées de ton exposé et devrait répondre aux questions que tu te posais à la page 160.

c) LA CONCLUSION : C'est le rappel des éléments les plus importants de ton exposé.

Dans la section qui suit, nous traiterons seulement de l'introduction, qui est particulièrement importante. Les autres parties seront abordées plus tard.

B- Découvrir ce qu'est une... introduction

1. Lis attentivement ces deux introductions.

Fournir à l'élève deux modèles d'introduction dans lesquels il devrait reconnaître qu'une bonne introduction permet de définir le sujet de la communication.

1re introduction:

2e introduction:

2. De quel sujet penses-tu que l'auteur va parler?

1re introduction: _____

2e introduction: _____

Donc une bonne introduction devrait annoncer clairement le sujet dont on va parler.

Par exemple: Au lieu de dire que je vais parler d'un moteur (sujet vague), je pourrais préciser que je vais parler du fonctionnement d'un moteur d'avion (sujet plus précis).

Au lieu de dire que je vais parler du cinéma (sujet vague), je devrais préciser que je vais parler de la façon dont on fait les trucages au cinéma (sujet plus précis).

3. D'après toi, à quel moment présente-t-on le sujet dont on va parler?

au début ☐ au milieu ☐ à la fin ☐

4. À la suite de la lecture de ces deux introductions, es-tu intéressé(e) à connaître la suite de ces textes?

Oui ☐ Non ☐

Pourquoi? _____

5. Comment l'auteur a-t-il réussi à piquer ta curiosité? Dans la 1re introduction? _____

_____

Dans la 2e introduction? _____

_____

L'INTRODUCTION À MON EXPOSÉ ORAL

1- Je commence par présenter le sujet précis dont je vais parler.
Exemple: la façon dont les chauves-souris se dirigent dans l'obscurité.

2. J'en profite pour piquer la curiosité. Ensemble nous allons découvrir différents moyens d'y arriver.

_____

_____

_____

C- Aide-mémoire

MON SUJET: _____

(Tu peux te référer aux notes que tu as prises à la page 166 pour compléter ton aide-mémoire.)

INTRODUCTION: Je présente mon sujet _____

_____

_____

Je pique la curiosité de mes auditeurs _____

_____

_____

GRANDES IDÉES DE MON EXPOSÉ (développement)

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

RAPPEL DES ÉLÉMENTS LES PLUS IMPORTANTS DE MON EXPOSÉ (conclusion)

_____

_____

_____

NOTE

Lors de cette étape, l'enseignant fait entendre aux élèves quatre messages enregistrés.

Dans le premier message, l'élève aura de la difficulté à comprendre parce que la voix du narrateur est trop faible, alors que dans le second, le narrateur parle trop vite.

Dans le troisième message, il y a un manque flagrant d'intonation, alors que dans le quatrième, l'intonation est bien adaptée à la teneur du message.

4e étape: Les éléments prosodiques

Tu es maintenant prêt à présenter ton exposé devant tes auditeurs. Il te faudra surveiller les éléments prosodiques suivants:

1. Le volume : parler assez fort pour que les autres comprennent;
2. Le débit : parler assez lentement pour que les autres comprennent;
3. L'intonation: parler de façon assez vivante pour ne pas que les autres s'ennuient.

Si tu ne tiens pas compte de ces trois points (volume, débit et intonation) voilà ce qui pourrait t'arriver. Écoute bien la cassette suivante.

Pour les deux premiers messages que tu vas entendre, réponds à ces deux questions:

a) de quoi parle-t-on dans ce texte?

1er message: _____

2e message: _____

b) Qu'est-ce qui t'a empêché de trouver facilement la réponse?

1er message: _____

2e message: _____

Voici maintenant deux questions concernant les 3e et 4e messages:

a) lequel te semble le plus agréable à écouter?

3e ☐ 4e ☐

b) Pourquoi? _____

_____

c) Le ____ message était moins intéressant parce qu'il n'y avait pas d' _____.

NOUS AVONS HÂTE DE T'ÉCOUTER

NOTES PERSONNELLES

CE QUE JE SAVAIS DÉJÀ	CE QUE J'AI APPRIS DE NOUVEAU EN LISANT DANS LES ENCYCLOPÉDIES

GRILLE D'ACCOMPAGNEMENT À L'USAGE DE L'ÉLÈVE

Cet instrument de mesure est remis à l'élève lorsqu'il a franchi toutes les étapes contenues dans son cahier et que son exposé est prêt. On lui propose alors une répétition devant un auditoire restreint (quelques élèves, un parent, un ami). Il vérifie après un essai, à l'aide de sa grille, s'il est véritablement prêt à affronter l'auditoire de la classe.

EXPOSÉ ORAL À CARACTÈRE INFORMATIF

Il t'est suggéré d'enregistrer ton exposé oral avant de remplir cette grille pour vérifier si tu as tenu compte de toutes les consignes. Si cela était impossible, tu pourrais donner ton exposé devant un parent ou un ami.

CONSIGNES	J'OBSERVE (J'OBJECTIVE)	J'AMÉLIORE
1. Durée de l'exposé (1 minute)	Coche dans la case appropriée:	1. Si tu dois ajouter de nouvelles informations:
	Mon exposé est trop court ☐	a) relis ton article d'encyclopédie; ☐
	35 secondes et moins ☐	b) lis un nouvel article d'encyclopédie. ☐
	35-45 secondes ☐	2. Peut-être as-tu parlé trop vîte? ☐
	45-75 secondes ☐	3. Vérifie si tu as donné toutes les idées énumérées sur ton aide-mémoire. ☐
		4. Autres raisons: _____
	75 secondes et plus ☐	1. Peux-tu enlever des informations qui ne seraient pas indispensables? ☐
	Mon exposé est trop long ☐	2. Peut-être as-tu parlé trop lentement? ☐
		3. As-tu répété inutilement la même idée? ☐
		4. As-tu hésité trop souvent quand tu parlais? ☐
		5. Autres raisons: _____

CONSIGNES	J'OBSERVE (J'OBJECTIVE)	J'AMÉLIORE
2. Je commence par identifier mon sujet et sa (ses) caractéristiques(s). (Introduction)	Si je n'ai pas identifié mon sujet au tout début de l'exposé, c'est parce que: - j'ai oublié; [ ] - je ne sais pas ce que veut dire le mot "sujet"; [ ] - je ne sais pas ce que veut dire le mot "caractéristiques"; [ ] - j'avais besoin d'avoir des explications sur la consigne. [ ]	- Va voir dans ton document à la page 163. - Demande à ton professeur.
3. Je pique la curiosité au début de mon exposé. (Introduction)	- Est-ce que j'ai vérifié avec quelqu'un si je réussis à piquer la curiosité au début de mon exposé? Oui [ ] Non [ ] - Est-ce que la personne qui m'a écouté(e) a trouvé que je piquais sa curiosité? Oui [ ] Non [ ] - Si je n'ai pas réussi à piquer sa curiosité, c'est parce que: a) je n'ai pas très bien compris la consigne; [ ] b) j'ai oublié de le faire; [ ] c) je ne savais pas comment faire. [ ]	- Si c'est le cas, va demander à ton professeur. - Si tu n'as pas trouvé de moyen pour piquer la curiosité, as-tu pensé à: A) Utiliser un élément-surprise? a) Une information spectaculaire. b) Un mot ou expression technique inconnu(e) des autres élèves. c) Une photo, une illustration, l'enregistrement d'un bruit. B) Présenter ton élément-surprise sous forme de question adressée aux élèves? Vérifier à nouveau pour voir si tu as vraiment piqué la curiosité.

CONSIGNES	J'OBSERVE (J'OBJECTIVE)	J'AMÉLIORE
4. Mon exposé doit être à caractère informatif, c'est-à-dire:		
A) Je trouve des informations nouvelles.	- Est-ce que je suis certain d'apporter aux autres élèves des idées nouvelles sur mon sujet? Oui [ ] Non [ ]	- En cas de doute, tu peux toujours demander à quelques élèves de ta classe ce qu'ils connaissent du sujet que tu as choisi. Prends bien garde de ne pas donner tout de suite des informations que tu as recueillies en vue de ton exposé.
B) Je précise mes informations en utilisant entre autres éléments, des adjectifs qualificatifs et des compléments du nom.	Je vérifie si j'ai précisé mes informations. - Je relève des expressions de mon exposé qui contiennent des adjectifs qualificatifs. Par exemple: le chien batailleur. _____ _____	- Si tu n'en as pas, il est encore temps d'en ajouter.
	- Les adjectifs qualificatifs que j'ai utilisés sont-ils des adjectifs passe-partout comme beau, grand, petit ...? Oui [ ] Non [ ]	- Si oui, peut-être pourrais-tu choisir un adjectif qualificatif plus précis? Tu peux toujours utiliser un dictionnaire ou un dictionnaire des synonymes pour t'aider. - Vérifie pour voir si tu ne pourrais pas ajouter dans ton exposé certains adjectifs qualificatifs. Attention! les adjectifs doivent être placés aux bons endroits.
	- Je relève des expressions de mon exposé qui contiennent des compléments du nom. Par exemple: le chien de chasse. _____ _____	- Si tu n'en as pas, essaie d'en ajouter.

CONSIGNES	J'OBSERVE (J'OBJECTIVE)	J'AMÉLIORE
C) Je trouve des informations intéressantes.	- Est-ce que je pense que mes informations sont intéressantes? Oui [ ] Non [ ] peut-être [ ] Si je n'ai pas d'informations intéressantes ou si j'en ai peu, je réponds aux questions ci-dessous: A) La documentation Ma documentation est: a) Récente [ ] b) Ancienne [ ] Ai-je utilisé: a) Plusieurs articles d'encyclopédie? [ ] b) Un seul article d'encyclopédie? [ ] Ma documentation est-elle: a) À la portée des autres élèves? [ ] b) Trop scientifique? [ ] Mon sujet est très connu des autres élèves. [ ] Mon sujet est inconnu des autres élèves. [ ] B) Exposé adapté à l'auditoire Suis-je capable de donner mes informations dans un langage que les autres élèves peuvent comprendre? Oui [ ] Non [ ]	- Si ton sujet est très connu des autres élèves, essaie de trouver certains éléments nouveaux qui seraient susceptibles de les intéresser. - Si certains mots sont trop difficiles, tu aurais intérêt à les expliquer aux autres élèves. - Tu pourrais aussi utiliser une comparaison pour mieux faire comprendre une idée. - Si tu es un expert dans le sujet que tu as choisi, n'oublie pas que les autres en connaissent moins que toi et que tu devras donner certaines explications.

CONSIGNES	J'OBSERVE (J'OBJECTIVE)	J'AMÉLIORE
C) (suite)	- Est-ce que je pense que je pourrais rendre mon information plus intéressante à l'aide de moyens audio-visuels? Oui [ ] Non [ ]	- Tu pourrais utiliser une photo, une illustration, des diapositives, un enregistrement, etc. pour rendre plus vivantes tes informations.
D) Je ne donne pas mon opinion personnelle.	À l'aide des indices qui suivent, je vérifie si j'ai exprimé une opinion dans mon exposé. - Est-ce que j'ai utilisé certains pronoms de la 1re, 2e et 3e personnes introduisant un verbe d'opinion comme: je pense, je crois, je déteste, j'aide, etc.? Oui [ ] Non [ ] - Est-ce que j'utilise certaines expressions comme: "à mon avis, pour ma part, quant à moi"? Oui [ ] Non [ ] - Est-ce que j'ai utilisé des adjectifs comme celui-ci? "Le hibou est un animal détestable"? Oui [ ] Non [ ] - Est-ce que j'ai utilisé certaines tournures comme: "Il est impensable, il est inconcevable, il est insupportable, etc."? Oui [ ] Non [ ]	

CONSIGNES	J'OBSERVE (J'OBJECTIVE)	J'AMÉLIORE
5. J'utilise au moins une comparaison pour mieux faire comprendre une information.	- J'écris ici la comparaison que je vais utiliser dans mon exposé. _____ _____ - Suis-je certain que cette comparaison va aider les autres élèves à comprendre une information? Oui ☐ Non ☐ - Ai-je comparé mon information à quelque chose de connu des autres élèves? Oui ☐ Non ☐	- Note-la sur ton aide-mémoire pour être certain de ne pas l'oublier lors de l'exposé.
6. Je connais le sens de tous les mots que j'ai utilisés.	- Est-ce que je peux expliquer tous les mots que j'ai utilisés dans mon exposé? Oui ☐ Non ☐	- Si tu as répondu non, vérifie dans ton dictionnaire le sens de ces mots. Peut-être peux-tu employer un synonyme.
7. Je dois parler assez fort pour que les autres comprennent. (Volume)		
8. Je ne dois parler ni trop vite, ni trop lentement. (Débit)	- Je vérifie à l'aide du magnétophone ou d'un ami si mon débit est correct.	Quel moyen as-tu utilisé pour améliorer ton débit s'il n'était pas correct? _____ _____
9. Je parle de façon assez vivante pour maintenir l'intérêt des élèves. (Intonation)	- Je vérifie à l'aide du magnétophone ou d'un ami si mon intonation est assez vivante pour maintenir l'intérêt de mes interlocuteurs.	Si on te dit que ton intonation n'est pas assez vivante, qu'est-ce que tu fais pour l'améliorer? _____ _____

FICHES-SYNTHÈSE

À ce moment-ci, l'évaluation formative a été répartie entre l'enseignant et les élèves pour en faciliter la réalisation.

La fiche-synthèse remise à l'élève contient des critères qui le concernent directement comme récepteur. C'est donc à lui de dire au narrateur s'il a réussi à respecter les critères.

Dans les classes où cette fiche à l'usage des élèves a été expérimentée, on a divisé la classe en équipes. Chaque équipe avait la responsabilité d'un ou deux critères. L'enseignant se chargeait de la compilation des notes. On a veillé à ce que ce ne soit pas toujours la même équipe qui évalue les mêmes critères: il y avait donc une rotation prévue.

On remarquera également qu'il y a un seuil de réussite pour le résultat global, ainsi que pour deux critères en particulier.

NOTES:

1. Il faudra, en cours d'apprentissage, à un moment jugé opportun par l'enseignant, remettre la fiche-synthèse à l'élève afin qu'il soit prévenu de ce qui l'attend dans la tâche d'évaluation qui s'effectuera après l'apprentissage.

2. On attirera son attention sur les seuils de réussite.

FICHE-SYNTHÈSE (à l'usage de l'enseignant)

NOM DE L'ÉLÈVE: _____

				RÉSULTATS
1. Durée	30 secondes et moins	insuffisant	2	note / 5
	30-45 secondes	faible	3	
	45-75 secondes	très bien	5	
	75 secondes et plus	faible	3	
2. Introduction	Présentation du sujet précis	très bien	10	note /10
	Présentation du sujet général	bien	5	
	Absence de présentation du sujet	nul	0	
* 3. Caractère informatif	Absence d'opinion personnelle	très bien	20	note /20
	Présence d'une opinion personnelle	acceptable	12	
	Présence de deux opinions	faible	8	
	Présence de trois opinions ou plus	nul	0	
* 4. Vocabulaire usuel et spécialisé	Connaissance de tous les mots	très bien	5	note / 5
	Méconnaissance d'un mot	bien	4	
	Méconnaissance de 2 ou 3 mots	faible	2	
	Méconnaissance de 4 mots et plus	nul	0	
5. Comparaison	Présence d'une comparaison	très bien	4	note / 4
	Absence d'une comparaison	nul	0	

RÉSULTATS PARTIELS: _____ sur 44

SEUIL DE RÉUSSITE: 30 sur 44

* Ces deux critères doivent être réussis à 100%: { 20 sur 20 / 5 sur 5

FICHE-SYNTHÈSE (à l'usage de l'élève)

NOM DE L'ÉLÈVE: _____

				RÉSULTATS
1. Informations nouvelles	J'ai appris de nouvelles informations tout au long de l'exposé - 5 et plus	très bien	12	
	J'ai appris quelques informations durant l'exposé - 3-4	bien	8	[ ] note
	J'ai appris peu d'informations nouvelles durant l'exposé - 1-2	faible	4	/12
	Je n'ai rien appris de nouveau Aucune information	nul	0	
2. Informations intéressantes	J'ai trouvé beaucoup d'informations intéressantes.	très bien	12	
	J'ai trouvé quelques informations intéressantes	bien	8	[ ] note
	J'ai trouvé assez peu d'informations intéressantes	faible	4	/12
	Je n'ai trouvé aucune information intéressante	nul	0	
3. Comparaison	La comparaison m'a aidé à comprendre une information	très bien	5	
	La comparaison m'a un peu aidé à comprendre une information	bien	3	[ ] note
	La comparaison ne m'a pas aidé du tout à comprendre une information	nul	0	/ 5
4. Volume	L'émetteur a parlé assez fort pour que je le comprenne	très bien	5	
	J'ai dû prêter l'oreille pour bien saisir l'exposé	bien	3	[ ] note
	L'émetteur n'a pas parlé assez fort pour que je le comprenne bien	faible	0	/ 5

FICHE-SYNTHÈSE (suite)

				RÉSULTATS
5. Débit	L'émetteur ne parlait ni trop vite, ni trop lentement	très bien	5	
	J'ai eu un peu de difficulté à comprendre parce que l'émetteur parlait trop vite	bien	3	⌊___⌋ note / 5
	Je n'ai pas compris l'exposé parce que l'émetteur parlait trop vite	faible	0	
6. Intonation	L'intonation était vivante	très bien	12	
	L'intonation était plus ou moins vivante	bien	6	⌊___⌋ note /12
	L'intonation était monotone	faible	3	
7. Introduction	L'émetteur a piqué ma curiosité dès le début de l'exposé	très bien	5	
	L'émetteur a plus ou moins piqué ma curiosité au début de l'exposé	bien	2	⌊___⌋ note / 5
	L'émetteur n'a pas du tout piqué ma curiosité au début de l'exposé	nul	0	

SEUIL DE RÉUSSITE: 35 sur 56

RÉSULTATS PARTIELS: ⌊___⌋ sur 56

GRILLE DE RÉFLEXION À L'USAGE DE L'ENSEIGNANT

Dans le cas présent, la grille de réflexion se présente sous la forme d'un questionnaire adressé à l'élève, auquel il répond anonymement.

L'analyse des réponses données par l'élève, fournira l'occasion à l'enseignant d'objectiver sa pratique d'enseignement (stratégies et moyens).

"MON EXPOSÉ ORAL"

Répondre à l'aide d'un X dans la case de ton choix.

1. As-tu aimé préparer ton exposé oral en te servant du cahier?

   Beaucoup ☐ Assez ☐ Un peu ☐ Pas du tout ☐

2. As-tu eu suffisamment de temps pour te préparer?

   Oui ☐ Non ☐

3. Si tu as répondu non à la question 2, quelles en sont les raisons?

   a) Absence: une ou plusieurs périodes ☐

   b) J'ai mis beaucoup de temps à choisir mon sujet ☐

   c) Mon sujet était trop complexe ☐

   d) La documentation était
   - inexistante ☐
   - difficile à trouver ☐
   - trop abondante ☐

   e) J'ai perdu du temps ☐

4. Est-ce que le cahier t'a été utile pour préparer ton exposé?

   Très utile ☐ Assez ☐ Un peu ☐ Pas du tout ☐

5. En préparant ton exposé à l'aide de ton cahier, as-tu appris:

   a) Comment utiliser l'index et la table des matières?

   Oui ☐ Non ☐

   b) Comment trouver des informations dans une encyclopédie?

   Oui ☐ Non ☐

   c) Ce qu'est un texte à caractère informatif?

   Oui ☐ Non ☐

   d) Comment sélectionner des informations dans le but d'informer les autres élèves?

   Oui ☐ Non ☐

   e) Comment préciser des informations pour que les autres élèves te comprennent bien?

   Oui ☐ Non ☐

6. Est-ce que l'aide-mémoire présenté à la page 164 de ton cahier t'a été utile lors de la présentation de ton exposé?

   Oui ☐ Non ☐

7. Les enregistrements relatifs aux éléments prosodiques et les questions qui les accompagnent t'ont-ils aidé:

   a) À parler assez fort pour que les autres comprennent ton exposé?

   Oui ☐ Non ☐

   b) À ne pas parler ni trop vite ni trop lentement pour que les autres comprennent ton exposé?

   Oui ☐ Non ☐

   c) À parler de façon assez vivante pour maintenir l'intérêt des élèves?

   Oui ☐ Non ☐

8. As-tu utilisé le document "J'observe et j'améliore"?

   Oui ☐ Non ☐

9. Ce document t'a-t-il été utile?

   Oui ☐ Non ☐

10. Si tu as utilisé le document, y a-t-il une partie, un mot, une expression que tu n'as pas compris?

    Partie: _____
    (indique laquelle): _____
    _____
    Mot(s): _____
    _____
    Expression(s): _____
    _____

11. Si tu n'as pas utilisé le document indique pour quelle raison en tes propres termes:

    _____
    _____
    _____
    _____
    _____
    _____
    _____
    _____
    _____

ANNEXE 5

LIRE UNE PIÈCE DE THÉÂTRE EN 4e ANNÉE DU SECONDAIRE

SYNOPSIS

Ce scénario propose de développer chez l'élève sa capacité d'analyser (comprendre) et de résumer (s'approprier) un discours dramatique en tenant compte de certaines manifestations tirées du programme.

Outre des stratégies et des moyens d'enseig ement, on trouvera dans ce scénario une liste de vérification (évaluation formative pendant le déroulement de l'apprentissage) et une fiche-synthèse (évaluation formative après une séquence d'apprentissage).

CONTENU D'APPRENTISSAGE

LIRE UNE PIÈCE DE THÉÂTRE

Intention:
- identifier les principales caractéristiques;
- identifier dans certaines scènes, les sentiments ou les réactions des principaux personnages;
- identifier certaines valeurs véhiculées par les personnages de la pièce.

Discours narratif:
- dégager les principaux événements de la pièce;
- identifier le rapport existant entre le déroulement des événements et les réactions des personnages.

Lexique:
- identifier le niveau de langue utilisé.

Pratique: Lire une pièce de théâtre «L'ouvre-boîte» de V. Lanoux, en 4e année du secondaire.

MISE EN SITUATION

But: Créer un climat psychologique favorable à la lecture de la pièce en préparant les élèves aux thèmes traités dans celle-ci.

Consignes à l'enseignant:

a) Former huit équipes.

b) Donner à chacune des équipes une situation dramatique dans laquelle il y a un problème à résoudre (cf. page 192). Situations dramatiques. Durée: 15 minutes.

c) Demander aux élèves de ne pas prendre connaissance des différentes situations dramatiques qui sont distribuées à chaque équipe.

d) Demander aux élèves de nommer un(e) secrétaire qui, lors de la plénière, donnera le compte rendu de leur discussion. Durée: 30 minutes.

SCÉNARIO	EXPLICATIONS
Lire une pièce de théâtre (L'ouvre-boîte, de V. Lanoux). Dans cette pièce, des situations dramatiques semblables à celles qui ont été abordées lors de la mise en situation sont exploitées par l'auteur.	
1re stratégie: lecture de la pièce	
1. Maintenir les équipes constituées lors de la mise en situation.	- Prévoir au moins deux périodes pour la lecture.
2. Distribution des énoncés, donnés dans l'ordre suivant (voir page 193). - Équipe nº 1: situation dramatique nº 1 - énoncé nº 1 - Équipe nº 2: situation dramatique nº 2 - énoncé nº 2 - Etc.	Il y a correspondance entre les énoncés et les situations dramatiques de la mise en situation.
3. Lecture de la pièce chacun pour soi: a) l'enseignant rappelle aux élèves de noter au fur et à mesure toutes les informations relatives à l'énoncé de leur équipe; b) chaque élève note les informations relatives à l'énoncé après la lecture de chacun des tableaux; c) chaque équipe fait oralement le bilan des informations qu'elle a recueillies durant la lecture.	Il s'agit d'une lecture dirigée. Bien distinguer les périodes de lecture des périodes de discussion.

SCÉNARIO	EXPLICATIONS
2e stratégie: activité-synthèse	
1. Tous les élèves remplissent, à l'aide des informations recueillies pendant la lecture, le tableau-synthèse (p. 194 à 196).	Le tableau-synthèse sera rempli de la façon suivante: a) Chaque équipe remplit la partie correspondant à son énoncé. b) Le ou la secrétaire de chacune des équipes communique ses informations à la classe, qui en prend note.
2. L'objectivation Elle a pour but de donner à l'élève une vue d'ensemble de la pièce à l'aide du tableau-synthèse. A) Consignes à l'élève: - faire un bref résumé de la pièce en se référant au tableau-synthèse. NOTE: Le résumé devrait tenir compte des éléments contenus dans le tableau-synthèse.	Il n'est pas nécessaire que ce résumé se présente sous la forme d'un texte suivi. Il s'agit plutôt d'énumérer les éléments en les regroupant par catégories.
B) Consignes à l'enseignant: - à partir des résumés des élèves, la classe se donne un résumé commun.	Le résumé collectif peut se constituer au fur et à mesure que les élèves exposent leur résumé à la classe. Il s'agit de faire un choix pertinent parmi les idées de chacun. L'enseignant fait une synthèse au tableau. Tâche d'évaluation formative: l'élève vérifie, à l'aide de la liste de vérification, s'il retrouve dans son résumé les principaux éléments (voir page 197).
C) L'objectivation se fait à partir du résumé collectif et concerne les points suivants: a) Les faits: - élément déclencheur (amorce); - les principaux événements; - les passe-temps. b) Les personnages: - leurs caractères; - leurs sentiments; - leurs réactions. c) Lieux des événements: - cadre général; - objets et accessoires.	Note à l'enseignant Les informations contenues dans cette liste permettront de repérer les problèmes d'apprentissage (colonnes: présent-absent). De plus, l'élève, dans la colonne de droite, vous fournit des pistes pour orienter votre enseignement correctif. Note importante Faire comprendre que dans cette pièce, les principaux événements changent graduellement les relations entre les personnages.

SCÉNARIO	EXPLICATIONS
3e stratégie: niveaux de langue	
1. Les élèves répondent aux deux premières consignes de l'annexe 5e, p. 198-199. (1re et 3e colonnes)	Travail individuel
2. Les élèves comparent les résultats de leur travail et notent dans la 5e colonne les façons différentes de dire les mêmes choses.	L'enseignant anime le groupe: - dépister les tournures qui fausseraient le sens du texte; - s'assurer, s'il y a lieu, que les élèves découvrent qu'il y a plusieurs manières de dire les mêmes choses.
3. L'enseignant explique les niveaux de langue: - recherchée; - soutenue; - courante; - populaire. Il demande aux élèves de compléter les colonnes 2 et 4 de la même annexe.	Petit exercice visant à mieux faire voir les différences existant entre les variétés de langue. De plus, cet exercice prépare l'élève à objectiver son langage. La question au bas de la grille devrait amener l'élève à prendre conscience que la langue s'adapte aux circonstances (lieux et personnes).
4e stratégie: valeurs	
1. À partir de l'extrait que l'on retrouve dans l'annexe 5e, p. 198-199, amener les élèves à identifier les valeurs auxquelles adhère chacun des personnages. Amener les élèves à comparer leurs propres valeurs à celles que véhiculent les personnages.	

TÂCHE D'ÉVALUATION FORMATIVE

APRÈS l'apprentissage

I. CONDITIONS DE RÉALISATION

A) Matériel requis:
- une pièce de théâtre, autre que l'Ouvre-boîte (Suggestion: Goglu de J. Barbeau);
- un texte par élève.

B) Modalités:
- l'élève a une semaine environ pour lire la pièce;
- l'élève a droit à des notes:
  a) notes de cours (Annexes 5c, 5d, 5e),
  b) notes de lecture de la pièce retenue pour l'évaluation APRÈS l'apprentissage;
- l'élève a deux périodes pour répondre à la consigne.

II. CONSIGNE DONNÉE À L'ÉLÈVE

Résumez la pièce que vous venez de lire:

a) en présentant brièvement les principaux personnages (caractéristiques physiques, morales intellectuelles et sociales);

b) en décrivant le rôle des personnages, leurs sentiments et leurs réactions dans le cours des événements (actions principales);

c) en décrivant les lieux où se passe l'action principale.

Ce résumé s'effectue au moyen des grilles ci-jointes (p. 188-189).

III. CRITÈRES D'ÉVALUATION

Voir la proposition de fiche-synthèse. Il est entendu que certains détails de cette fiche (par exemple, un ou des personnages; un ou des événements) devront être adaptés aux particularités de la pièce retenue pour l'évaluation à la fin de la séquence d'apprentissage.

PERSONNAGES

CARACTÉRISTIQUES

1er personnage principal
Nom: _____

2e personnage principal
Nom: _____

3e personnage principal
Nom: _____

SENTIMENTS OU RÉACTIONS

LIEUX

Description:

PRINCIPAUX EVÊNEMENTS

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

RAPPORTS

Evénements/sentiments ou réactions

Evénements/lieux

FICHE-SYNTHÈSE

PRÉSENTER LES PERSONNAGES	A) Identification des principaux personnages	OUI ☐ /10 NON ☐ /0	
	B) Énumération de certaines caractéristiques d'ordre physique, moral, intellectuel ou social.	1er personnage 2 et plus /10 1 /6 0 /0	
		2e personnage 2 et plus /10 1 /6 0 /0	
		3e personnage 2 et plus /10 1 /6 0 /0	/40
DÉTERMINER LE RÔLE DE CES PERSONNAGES DANS L'ACTION	A) Détermination des principaux événements (événements qui changent le cours du récit).	Déterminés /15	
		Partiellement déterminés /9	
		Non déterminés /0	

(suite page suivante)

DÉTERMINER LE RÔLE DE CES PERSONNAGES DANS L'ACTION (suite)	B) Détermination des sentiments ou des réactions des personnages.	Déterminés /15	
		Partiellement déterminés /9	
		Non déterminés /0	
	C) Établissement du rapport entre les événements et les sentiments ou réactions.	Rapport établi /10	
		Rapport établi partiellement /6	
		Rapport non établi /0	/40
DÉCRIRE LES LIEUX	A) Description des lieux.	Description complète /10	
		Description partielle /6	
		Absence de description /0	
	B) Établissement du rapport entre les événements et les lieux.	Rapport établi /10	
		Rapport établi partiellement /6	
		Rapport non établi /0	/20
			/100

ANNEXE 5a

SITUATIONS DRAMATIQUES

1. Un événement survient qui vous oblige à vous cacher pour survivre. De quel événement s'agit-il?

2. Vous avez quelques heures pour trouver un abri pour survivre. Quel abri choisissez-vous?

3. Vous êtes obligés de vous cacher pour survivre. Vous avez quelques heures. Quels objets apportez-vous?

4. Vous devez vous cacher très rapidement pour survivre. Vous vous retrouvez avec une personne. Comment aimeriez-vous qu'elle soit?

5. Vous avez dû vous cacher pour survivre. Vous ne pouvez plus sortir de votre abri. Quels sentiments éprouvez-vous? (Par exemple: peur, ennui, indignation, amitié, etc.)

6. Vous devez vous cacher très rapidement pour survivre. Qu'apportez-vous pour vous nourrir pendant cette période indéterminée?

7. Vous devez vous cacher pour survivre durant une longue période. De quelle manière occupez-vous votre temps?

8. Vous devez rester à l'abri pour pouvoir survivre indéfiniment. Quelle est votre réaction à l'idée de ne jamais en sortir?

ANNEXE 5b

ENONCÉS

1. Un événement (déclencheur) est survenu qui a obligé Jacques et Jean à se cacher pour survivre.
   a) De quel événement s'agit-il?
   b) Citez les passages du texte justifiant votre réponse.

2. Jacques et Jean se sont trouvé un abri à la suite d'un événement catastrophique.
   Décrivez cet abri à l'aide de passages du texte.

3. Jacques et Jean se sont cachés pour survivre. Quels objets chacun a-t-il apportés?
   Citez les passages du texte justifiant votre réponse.

4. Jacques et Jean ont dû se cacher ensemble, très rapidement pour survivre.
   a) Quels sont les principaux traits de caractère de chacun?
   b) Citez les principaux passages du texte qui justifient votre réponse.

5. Jacques et Jean sont prisonniers dans leur abri.
   a) Quels sentiments chacun éprouve-t-il? (Par exemple: peur, ennui, indignation, amitié, etc.)
   b) Citez des passages du texte qui justifient votre réponse.

6. Jacques et Jean sont affamés. Indiquez les principaux événements qui illustrent leur obsession de la faim.

7. Jacques et Jean doivent passer le temps. Énumérez, en citant des passages du texte, les loisirs propres à chacun et ceux qu'ils partagent.

8. Jacques et Jean ne pourront jamais sortir de leur abri. Ils en prennent graduellement conscience.
   Citez les passages du texte où ils réagissent devant cette constatation.

ANNEXE 5c

TABLEAU-SYNTHÈSE

A- A C T I O N

Ce tableau comprend les trois parties suivantes: Action - Personnages - Décors

Élément déclencheur (amorce du récit)

Principaux événements (6e énoncé)

Loisirs (7e énoncé)

Jacques	Jean

ANNEXE 5c

B- P E R S O N N A G E S

Caractères (4e énoncé)

Jacques

Jean

Sentiments (5e énoncé)

Jacques

Jean

Réactions (8e énoncé)

Jacques

Jean

ANNEXE 5c

C- D É C O R S

Lieux (2e énoncé)

Cadre général

Cadres particuliers

Côté jardin

Côté cour

Avant-cour

Arrière-cour

Objets et accessoires (3e énoncé)

ANNEXE 5d

LISTE DE VÉRIFICATION

	PRÉSENT	ABSENT	EXPLIQUE L'ABSENCE D'UN ÉLÉMENT
A- Événements			
a) Élément déclencheur			
b) Principaux événements			
-			
-			
-			
-			
c) Passe-temps			
B- Personnages			
a) Caractère de Jean Caractère de Jacques			
b) Sentiments de Jean Sentiments de Jacques			
c) Réactions de Jean Réactions de Jacques			
C- Lieux des événements			
a) Cadre général			
b) Objets et accessoires			

ANNEXE 5e

Souligne les passages de cet extrait qui ne correspondent pas à ta façon de t'exprimer 1re colonne	2e	Récris les passages de cet extrait comme tu les aurais dits toi-même 3e colonne	4e	Observations en classe 5e colonne
	Niveau	Réécriture de l'élève	Niveau	Les autres élèves
JEAN - *calme et de parfaite mauvaise foi* - C'est la vie, ça mon vieux!				
JACQUES - Ah, ben!... À est bonne, celle-là: "C'est la vie, ça, mon vieux"?				
JEAN - Bien sûr: c'est la vie!... Dans la vie, il y a toujours eu des riches et des pauvres; des gens, qui avaient des gâteaux; et d'autres, qui n'en avaient pas!... C'est la fatalité... Tu n'y peux rien!... On ne peut pas lutter contre la fatalité!				
JACQUES - *qui s'emporte* - Ben lâche-moi donc, toé! Nous aut's, c'est pas pareil! Nous aut's, c'est pas pareil paç'que nous aut's, c'est pas la vie!				
JEAN - Ah bon? Qu'est-ce que c'est, alors?				
JACQUES - *qui s'embrouille* - J'le sais-tu, moé, que c'est qu'c'est?... Mais, s'y a in'affaire que j'sais... c'est que c'est pas la vie... Paç'que, là, toé, des fois là, toé, hein?... toé, t'en connais ben des affaires; t'en sais ben des affaires dans ta grosse tête; mais, y a in'affaire, moé, que j'en sais pas beaucoup des affaires; j'en sais ien qu'une affaire qu'est-ce que c'est, pis c'est la vie. Ça fait que c'est pas toé qui va m'dire, à moé qu'est-ce que c'est la vie. Si, un jour, toé, tu veux savoir qu'est-ce que c'est, la vie, tu me l'demand'ras, à moé. Correct, là?				
JEAN - Eh bien, je te le demande.				
JACQUES - Tu veux rien savoir qu'est-ce que c'est la vie?				
JEAN - Vas-y.				

ANNEXE 5e

Souligne les passages de cet extrait qui ne correspondent pas à ta façon de t'exprimer 1re colonne	2e	Récris les passages de cet extrait comme tu les aurais dits toi-même 3e colonne	4e	Observations en classe 5e colonne
	Niveau	Réécriture de l'élève	Niveau	Les autres élèves
JACQUES - Eh ben! Ch'us ben content qu'tu m'demandes ça! La vraie vie, par exemple? JEAN - La vraie vie. JACQUES - Pas la vie dans tes livres, comme tu lis toé! La vraie vie, comme que, moé, j'l'ai vue... O.K., là? Bon! ben, la vraie vie?... M'as t'dire quèque chose... Qu'est-cé qu'on peut appeler la vie? Hein? Bon! Ben, la vie?... C'est pas ça pantoute. La vie, c'est ... toutes sortes d'affaires; la vie, là, c'est quand qu'y fait chaud; c'est quand qu'y fait frette; c'est quand qu'y a des tempêtes de neige ... N'impo'te quoi ... Ça, c'est la vie! Ma ma tante ... Quand al'arrivait, le soir .., Sais-tu c'qu'à faisait, ma ma tante? A nous lisait toute la presse. Paç'que, nous aut's, on savait pas lire! Bon. Ben, ça, des affaires comme ça ... c'est la vie. Un quèqu'un qui s'fait écraser par un autobus: ça, c'est la vie. Mais, tu viendras pas m'dire à moé, qu'icitte, c'est la vie. Icitte, dans l'trou, ç'a jamais été la vie! (...) JEAN - Mais, si: tu vis! Crever de faim, c'est vivre aussi! Du moment qu'il y a action, il y a la vie! Crever de faim, c'est comme manger: manger des gâteaux ou acheter de la viande chez le boucher... ou lever le bras... Toi et moi, nous vivons de la même manière, tu comprends?				

Utilises-tu le même niveau de langue que Jean? ☐ souvent ☐ parfois ☐ jamais

que Jacques? ☐ souvent ☐ parfois ☐ jamais

(Tableau V, p. 64-67)
Lanoux, Victor, L'ouvre-boîte, Leméac, Ottawa, 1976, 119 pages.

ANNEXE 6

ÉCOUTER OU LIRE UN MESSAGE PUBLICITAIRE EN 4e ANNÉE DU SECONDAIRE

SYNOPSIS

C'est en manipulant à divers degrés la formule du message publicitaire que l'élève dégage les caractéristiques de ce type de texte et développe son esprit critique.

Ce que nous voulons obtenir à la fin de cette période d'apprentissage, c'est que l'élève ne soit pas indifférent ou naïf face à certains mécanismes du message publicitaire, mais qu'il ait la capacité de prendre du recul par rapport à la publicité (en fonction du contenu d'apprentissage).

Voilà pourquoi, on a mis l'accent en ce qui concerne l'évaluation formative PENDANT l'apprentissage, sur l'habileté de l'élève à faire une synthèse d'un certain nombre de règles relatives à la fabrication du message. APRÈS l'apprentissage, on lui demandera effectivement d'évaluer un message.

CONTENU D'APPRENTISSAGE

ÉCOUTER OU LIRE UN MESSAGE PUBLICITAIRE

Intention:
- identifier le produit présenté;
- déterminer l'intention de l'émetteur;
- indiquer les mots et les expressions qui servent à caractériser et à rendre désirable le produit;
- indiquer certaines ressources graphiques, sonores et visuelles utilisées pour inciter à acheter le produit.

Rapports:
- déterminer, s'il y a lieu, à qui s'adresse le message;
- juger, s'il y a lieu, si le message tient compte des caractéristiques du ou des récepteurs auxquels il s'adresse;
- dire ce que rappellent ou évoquent les personnes, les événements, les lieux ou les objets mentionnés dans le message;
- indiquer les éléments du message utilisés pour expliciter, établir et maintenir des rapports avec le ou les récepteurs.

Lexique:
- déterminer le niveau de langue utilisé.

Syntaxe:
- dégager la structure du message.

Pratique: Écouter ou lire un message publicitaire en 4e année du secondaire.

MISE EN GARDE

L'enseignant devrait avoir à sa disposition deux messages publicitaires.

1. Un premier message (oral, repéré à la radio ou à la télévision) qui contient une histoire avec des personnages, des lieux où se déroule l'action et un "événement" qui sert de support pour annoncer le produit. (Sera utilisé avec la grille à la page 207).
   Idéalement, utiliser le magnétoscope.

2. Un deuxième message (écrit, repéré dans les revues, journaux) bien structuré. (Sera utilisé avec la grille à la page 209).

SCÉNARIO	EXPLICATIONS
MISE EN SITUATION	
"L'été s'en vient".	On pourrait lire: "l'automne, le printemps, l'hiver s'en vient"...
La mise en situation pourrait se faire à partir des pistes suivantes:	
a) "Un changement de saison s'en vient qui fait naître de nouveaux besoins. Qu'est-ce que vous voulez acheter?"	
b) "Vous avez besoin de vous informer. Regardez la publicité pour vous renseigner en vue de votre achat".	
1re étape	
a) On fait la liste des objets désirés. (classe)	
b) Demander aux élèves d'identifier des messages publicitaires qui annoncent les produits énumérés au tableau.	Ces renseignements sont consignés sur une grille du genre de celle que vous trouverez à la page 205. Colonne "produits désirés": on y inscrit les produits énumérés au tableau. Colonne "messages publicitaires repérés": on y inscrit le titre du message ou une très brève description qui en tient lieu. Colonne "médias": on y inscrit le nom du journal, de la revue dans lequel on a trouvé le message; idem pour radio, télévision.
2e étape	
a) Favoriser le regroupement des élèves (dans la formation des équipes) selon les affinités.	Deux ou trois élèves aimeraient s'acheter une moto ... Toutefois la formation d'équipes n'est pas obligatoire.
b) Chaque équipe trouve un message (journal, revue, radio, télévision) qui concerne son produit.	NOTE: Laisser une journée aux élèves pour recueillir leur message. Pendant ce temps, passer à la 1re stratégie.

PRODUITS DÉSIRÉS	MESSAGES PUBLICITAIRES REPÉRÉS	MÉDIAS
Ex.: MOTO	Ex.: "Y a de la liberté avec moto X"	Ex.: "Moto-Jeunesse"

SCÉNARIO	EXPLICATIONS
1re stratégie 1. L'enseignant utilise le message oral qu'il a enregistré (voir "mise en garde"). 2. Les élèves écoutent le message. 3. Les élèves remplissent la grille (p. 207) et essaient de découvrir le plan du message. ATTENTION: Les élèves doivent avoir en main leur message pour la 2e stratégie.	Il s'agit: a) d'identifier le produit; b) de dégager les éléments du message utilisés pour expliciter, établir et maintenir des rapports avec le récepteur.

PLAN DU MESSAGE

A) Identification du produit: _____

_____

B) Brève description:

a) Des personnages, s'il y a lieu:

1er _____

2e _____

3e _____

4e _____

5e _____

6e _____

b) Des lieux où se déroule l'action:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

C) Résumé de l'action:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

D) Caractéristiques du produit:

a) Le type de produit:

- Base ☐
- Luxe ☐
- Propreté ☐
- Loisirs ☐
- Services ☐

b) Les aspects du produit mis en valeur dans le message

_____ _____

_____ _____

_____ _____

_____ _____

_____ _____

SCÉNARIO	EXPLICATIONS
2e stratégie Déroulement des activités 1re étape: L'enseignant reprend le 2e message écrit, récupéré dans les journaux, les revues (Voir "mise en garde").	On aurait avantage à choisir un message qui reproduit la structure typique d'un texte publicitaire.
2e étape: Lecture du message en classe.	
3e étape: L'enseignant amène ses élèves à faire des observations sur la structure du message publicitaire à partir de la grille proposée à la page 209.	
4e étape: Les élèves referont la même opération, mais cette fois à partir de leur message publicitaire.	Les élèves auront besoin de leur message. NOTE: Faire remarquer aux élèves les similitudes et les différences observées entre les deux messages à partir de la grille.

	Observations (1er message)	Nos observations dans notre message
I - L'accrochage (Moyen ou situation choisie pour attirer l'attention sur le produit).	Présent Lignes ☐ _____ Absent (Moyen-situation suggérée) ☐ _____ _____	Présent Lignes ☐ _____ Absent (Moyen-situation suggérée) ☐ _____ _____
II - Description des qualités du produit ou de leurs effets	Qualités ou effets du produit: Décrits ☐ Quels sont-ils? _____ _____ Non décrits ☐ Qualités ou effets suggérés: _____ _____	Qualités ou effets du produit: Décrits ☐ Quels sont-ils? _____ _____ Non décrits ☐ Qualités ou effets suggérés: _____ _____
III- Conclusion (Incitation à la consommation)	Présente Lignes ☐ _____ Absente Incitation indirecte ☐ _____ _____	Présente Lignes ☐ _____ Absente Incitation indirecte ☐ _____ _____

SCÉNARIO	EXPLICATIONS
3e stratégie L'enseignant choisit un message publicitaire dans le corpus de la classe. Le texte doit être assez consistant pour permettre une analyse assez poussée des champs lexicaux et de leur pouvoir évocateur.	Ce message devrait permettre une réflexion à partir des points suivants: 1. identification du produit annoncé; 2. identification des caractéristiques annoncées; 3. identification des mots qui décrivent ces caractéristiques (noms, expressions nominales, verbes, adjectifs); 4. identification des besoins psychologiques du récepteur auxquels ces mots font appel; 5. identification du public-cible; 6. identification du producteur du message.
1re étape À la suite de la lecture ou de l'audition du message, l'enseignant demande à chaque élève d'écrire sur une feuille les mots qui le frappent le plus à un point de vue ou un autre. Ensuite, l'enseignant fait une synthèse des mots retenus par le plus grand nombre d'élèves possible à l'aide de la grille p. 211. Il est recommandé à l'enseignant d'expliquer les différents besoins indiqués sur la grille. La synthèse doit permettre aussi le regroupement des mots par champs lexicaux correspondant à chacun des besoins psychologiques exprimés dans le message.	Cette activité a pour but de faire sentir aux élèves le pouvoir évocateur des mots.
2e étape Répondre en grand groupe (classe) aux questions suivantes: a) Quels sont les mots qui rendent le produit désirable? (Les souligner dans la grille). b) Quels sont les mots qui informent sur les caractéristiques du produit? (Les encercler dans la grille).	Si la liste des élèves n'est pas suffisante, l'enseignant se réfère au texte pour répondre à ces deux questions.

	Besoins psychologiques	Besoins de sécurité et de sûreté	Besoins affectifs	Besoins de d'être estimé	Besoins d'appartenance à un groupe	Besoins de connaître et de comprendre	Besoins esthétiques	Besoins d'évasion
Noms et expres-sions								
Adverbes								
Adjectifs								
Verbes								
Comparatifs et Superlatifs								

SCÉNARIO	EXPLICATIONS
4e stratégie **1re étape** L'enseignant choisit un des messages retenus par les élèves de la classe. Il en distribue une copie à chacun des élèves de la classe. Lecture du message. **2e étape** Après une lecture attentive, l'enseignant demande de rechercher les indices qui permettent d'identifier les caractéristiques du public-cible du message. Les élèves utilisent la grille suivante jointe à la page 213.	Éléments du discours (indices) ayant trait: - au produit (ses caractéristiques); - aux personnages: classe sociale, métier, profession, fonction, loisirs; - à l'action ou à la situation dramatique; - aux lieux; - au(x) niveau(x) de langue; - aux besoins psychologiques mis en évidence. NOTE: Cette quatrième stratégie trouvera son aboutissement à la stratégie suivante.

PUBLIC-CIBLE DU MESSAGE

Retrouve-t-on des indices dans le message qui nous permettent de déterminer les caractéristiques suivantes du consommateur auquel s'adresse le message?	OUI	NON	Justifier votre réponse par un élément tiré du message (éléments du discours).
1. ÂGE	☐	☐	
2. SEXE	☐	☐	
3. MÉTIER	☐	☐	
4. PROFESSION	☐	☐	
5. FONCTION	☐	☐	
6. SCOLARITÉ	☐	☐	
7. TYPE DE LOISIRS	☐	☐	
8. RÔLES SOCIAUX	☐	☐	
9. RESSOURCES FINANCIÈRES	☐	☐	
10. NIVEAU DE LANGUE	☐	☐	
11. MÉDIA CHOISI (Radio, T.V., Journal, etc.)	☐	☐	

En quelques lignes, tracer un portrait-robot du consommateur visé par le message.

SCÉNARIO	EXPLICATIONS
5e stratégie **1re étape** L'enseignant recueille toutes les annonces publicitaires relatives aux dictionnaires. Il les met à la disposition des élèves afin qu'ils les lisent. **2e étape** L'enseignant demande à chaque équipe de déterminer à qui sont destinés les "messages" parmi les groupes suivants: - enfants du primaire; - adolescents de 4e année du secondaire; - parents; - professeurs de français; - rédacteurs professionnels (journalistes, écrivains); - joueurs de scrabble.	Utiliser par exemple la publicité des maisons d'édition. Objectivation 1. Faire découvrir comment certains mots et expressions des messages varient en fonction de la personne à laquelle on s'adresse. (À travers une personne, on peut atteindre un groupe.) 2. Faire découvrir que certains mots et expressions correspondent à une variété de langue autre que celle utilisée dans l'ensemble du message: leur fonction dans le message.

SCÉNARIO	EXPLICATIONS
6e stratégie **1re étape** L'enseignant choisit un message dans le corpus de la classe dans lequel les verbes à l'impératif sont utilisés fréquemment. **2e étape** L'enseignant lit le message en remplaçant les impératifs par des indicatifs présent ou futur. Puis il lit le même texte dans sa version originale. **3e étape** **Objectivation** L'enseignant demande aux élèves de formuler des hypothèses sur les valeurs d'aspect de l'impératif: - quel est le texte le plus persuasif? - qu'y a-t-il de changé?	**L'impératif** Procédé de mise en valeur de produit. Incitation. Le mode impératif incite à agir. Il exprime un pouvoir; il est dynamique. On l'utilise pour exhorter, persuader, encourager à l'action ou lancer un défi.

SCÉNARIO	EXPLICATIONS
7e stratégie L'enseignant choisit d'autres messages dans le corpus de la classe. Il demande d'identifier le produit ou le service qu'on veut faire acheter. Il demande aux élèves par quelle approche le publicitaire réussit à les convaincre d'acheter ce produit.	Exemples d'approche - Évocation d'un événement de la vie courante. - Identification du consommateur à un personnage dont il envie le style. - Fantaisie / Humour. - Ambiance évocatrice. - Trame sonore. - Référence à un personnage-symbole (Mère nature ...). - Qualités techniques du produit. - Arguments de nature scientifique. - Utilisation de vedettes.

TÂCHE D'ÉVALUATION FORMATIVE

PENDANT LE DÉROULEMENT DE L'APPRENTISSAGE

(2 cours)

Au cours de cette tâche, on permettra à l'élève de faire un retour sur les apprentissages qui ont fait l'objet des cours précédents.

Cet effort de synthèse sera encadré par la formule ci-jointe.

1re étape

La question de départ, adressée à la classe et formulée par l'enseignant, sera de ce genre:

"Quand on reçoit un message publicitaire, il y a des éléments constitutifs du message qu'il est intéressant de noter. En classe, nous avons mis en relief un certain nombre d'entre eux."

Corrigé

- Caractéristiques du produit qui le rendent désirable.
- Besoins du consommateur auxquels on prétend répondre.
- Identification du produit vers un consommateur-type.
- Intention du producteur du message.
- Présence d'une amorce.
- Description du produit:
  - identification;
  - caractéristiques (qualités, effets escomptés après utilisation ...).
- Argumentation.
- Incitation à la consommation.
- Champs lexicaux relatifs au produit, aux besoins du consommateur, à l'orientation du produit vers un consommateur-type.
- Présence de l'impératif (sa valeur): incitation, encouragement, persuasion, défi, etc.

LE MESSAGE PUBLICITAIRE

"Quand on reçoit un message publicitaire, il y a des éléments constitutifs du message qu'il est intéressant de noter. En classe, nous avons mis en relief un certain nombre d'entre eux.
QUELS SONT-ILS? NOTEZ-LES ICI EN RÉSERVANT UN ÉLÉMENT PAR LIGNE.

		Élément retenu	Élément non retenu	Pertinence à vérifier
1.	_____	☐	☐	☐
2.	_____	☐	☐	☐
3.	_____	☐	☐	☐
4.	_____	☐	☐	☐
5.	_____	☐	☐	☐
6.	_____	☐	☐	☐
7.	_____	☐	☐	☐
8.	_____	☐	☐	☐
9.	_____	☐	☐	☐
10.	_____	☐	☐	☐
11.	_____	☐	☐	☐
12.	_____	☐	☐	☐

ÉLÉMENTS OUBLIÉS:

_____

_____

_____

_____

2e étape

L'enseignant énumère avec les élèves en grand groupe, le plus d'éléments possibles. Il en dresse la liste au tableau de façon à ce que chaque élève puisse vérifier sur sa formule:

a) s'il a commis des erreurs en dressant sa liste (apparition d'éléments non pertinents);

b) s'il a ajouté des éléments qui n'ont pas été vus en classe mais qui demeurent pertinents (voir colonne "Pertinence à vérifier").

3e étape

L'enseignant, à partir de la liste des éléments, propose à ses élèves un regroupement qui pourrait ressembler à celui-ci.

A- POUVOIR ÉVOCATEUR DU MESSAGE

a) Exploitation des caractéristiques du produit qui le rendent désirable.

b) Besoins du consommateur auxquels on prétend répondre.

c) Identification du produit vers un consommateur-type.

d) Intention du producteur du message.

B- STRUCTURE DU MESSAGE

a) Présence d'une amorce (situation qui capte l'attention).

b) Description du produit:
- identification;
- caractéristiques (qualités, effets escomptés après utilisation ...).

c) Argumentation.

d) Incitation à la consommation.

C- CARACTÉRISTIQUES LEXICALES ET SYNTAXIQUES

Champs lexicaux:
- produit;
- besoins du consommateur;
- identification du consommateur-type.

4e étape

L'enseignant, après avoir divisé sa classe en équipes, demande qu'après discussion on accorde un ordre de valeur (critères d'évaluation d'un message) à chacun des éléments.

NOTE: Insister, après cette activité, pour que chaque élève fasse le point par lui-même là-dessus.

Liste des éléments qui entrent dans l'évaluation d'un message publicitaire.	Je trouve ces éléments				
	Très importants	Assez importants	Plus ou moins	Peu	Pas du tout
1. _____					
2. _____					
3. _____					
4. _____					
5. _____					
6. _____					
7. _____					
8. _____					
9. _____					
10. _____					
11. _____					
12. _____					
Etc. _____					
_____					
_____					

TÂCHE D'ÉVALUATION FORMATIVE

APRÈS L'APPRENTISSAGE

(1 cours)

1re étape

L'enseignant demande à chaque élève de se donner une grille (d'écoute ou de lecture) dans laquelle on retrouvera:

1. des éléments indiqués en classe;
2. des cotes attribuées à chaque élément (valeur cumulative: 100).

Cette grille servira à apprécier personnellement un message publicitaire.

NOTE: L'enseignant peut aider l'élève quant à la forme de la grille mais non quant à son contenu.

2e étape

L'enseignant donne un message à écouter ou à lire aux élèves. Chaque élève à la fin de cette étape remet à l'enseignant le résultat de son appréciation du message (sa grille). Ce résultat s'exprime par une cote globale sur 100. Mais le cheminement pour y arriver doit apparaître clairement sur sa grille.

Corrigé

C'est la capacité de l'élève de se donner une grille d'appréciation du message qui sera évaluée, et non son appréciation comme telle.

On évaluera donc sa capacité:

a) d'énumérer des éléments (critères) dans sa grille. Ces éléments devront ressembler aux éléments identifiés en classe;

b) d'accorder une cote (valeur) à chacun de ces éléments (critères), et non pas la cote elle-même qui est une affaire personnelle.

(En d'autres termes, on se demandera: "L'élève s'est-il donné des critères?; a-t-il été capable de leur accorder une cote personnelle?")

EXIGENCES DE L'ENSEIGNANT

On exigera au moins 8 éléments tirés de la liste réalisée en classe (tâche d'évaluation formative)

5 pts / élément

On exigera qu'apparaisse, pour chacun de ces 8 éléments, une cote (valeur) correspondant à l'appréciation de l'élève pour chaque élément.

5 pts / cote

On exigera la présence d'une cote globale correspondant à l'appréciation de l'ensemble du message par l'élève, sans préjudice pour celui-ci.

20 pts / cote globale

3e étape facultative

On peut utiliser les résultats assignés par chaque élève au message dans une discussion de groupe au cours de laquelle un certain nombre d'élèves peuvent justifier oralement leurs critères et leurs cotes. Nous devons considérer cette étape comme une évaluation formative.

REMERCIEMENTS

La Direction de l'évaluation pédagogique tient à remercier les personnes suivantes pour leur collaboration:

- Yvon Bellemare, Commission scolaire Baldwin-Cartier
- Pierre Boivin, Commission scolaire Jérôme-Le-Royer
- Louise Bussière, Direction de l'évaluation pédagogique
- Claire Chagnon, Commission scolaire Jérôme-Le-Royer
- Gilles Gemme, Commission scolaire régionale Honoré-Mercier
- Liliane Guimont, Commission scolaire régionale Honoré-Mercier
- Serge Hayes, Commission scolaire Chomedey-De-Laval
- Thérèse Ladouceur, Commission scolaire régionale Honoré-Mercier
- Denise Lambert, Commission scolaire Baldwin-Cartier
- Lucille Lapointe, Commission scolaire Chomedey-De-Laval
- Benoît Larivière, Commission scolaire Chomedey-De-Laval
- Nicole Lirette, Direction de l'évaluation pédagogique
- Pauline Pelletier, Direction de la formation générale
- Jacques René, responsable de la rédaction, Commission scolaire régionale Lignery